

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**Personalidad y percepción en el alumno del estilo  
educativo del docente en el aula**

**TESIS**

para optar el grado academico de Magíster en Psicología mención en  
Psicología Educativa

**AUTOR**

Jenny Rocío Bohórquez Guardamino

**ASESOR**

Carlos Velásquez Centeno

**Lima – Perú**

**2011**

## **AGRADECIMIENTO**

- A Dios por permitirme prepararme para toda buena obra.
- A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y profesores por acogerme en sus aulas y compartir sus conocimientos en la Unidad de Post Grado de esta facultad para perfeccionarme a fin de servir a la sociedad.
- Al Dr. Carlos Velásquez Centeno por sus invalorable sugerencias como asesor de esta tesis.
- A mi esposo N. Abel Meneses por su apoyo moral y profesional incondicional.
- A mi hijo Dan que con su amor y ternura me permitió seguir adelante.
- A mis padres, Aníbal Bohórquez y Eladia Guardamino por el aliento constante para lograr mis metas.
- A los informantes y miembros del jurado por sus apreciaciones críticas.

## **DEDICATORIA**

A mis amados  
Dios, Abel y Dan

## **RESUMEN**

Se desarrolla una investigación donde se estudia la relación entre la Personalidad y la Percepción del Alumno sobre el Estilo Educativo del Docente en el Aula, en alumnos del sexto grado del nivel primario del distrito de Comas. La población escolar estuvo constituida por alumnos de 10 instituciones educativas del distrito de Comas, de la cual se extrajo una muestra no probabilística de 403 alumnos. El constructo "personalidad" se basó en los postulados teóricos de Eysenk y su estudio se realizó mediante la aplicación adaptada del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPQ-J), para niños; también se construyó una Escala de Percepción del alumno sobre el Estilo Educativo del Docente en el aula. Los resultados obtenidos indican que existe correlación significativa positiva entre la Dimensión N de Personalidad y la Percepción en el alumno del estilo educativo punitivo del docente en el aula y correlación significativa negativa con respecto a la Percepción asertiva. Asimismo, existe correlación significativa positiva entre la Dimensión E de personalidad y la Percepción asertiva, pero no existen diferencias con respecto a la Percepción del estilo educativo punitivo. No existen diferencias entre las dimensiones de personalidad con la edad, género y turno. Finalmente, existen diferencias significativas entre la Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente y la edad; con respecto al turno, sólo con la Percepción del estilo educativo punitivo.

**PALABRAS CLAVES:** *personalidad, percepción y estilo educativo docente.*

### **ABSTRACT**

It was developed a research that studies the relationship between personality and Student Perception about Educational Style of teachers in the Classroom in sixth graders of elementary school of district of Comas. The school population consisted of students from 10 educational institutions in the district of Comas, which was extracted a non-probabilistic sample of 403 students. The construct "personality" is based on the theoretical postulates of Eysenck and his study was conducted by applying the adapted Eysenck Personality Inventory (EPQ-J), for children, also built a student's perception scale on Educational Style of Teachers' classroom. The results indicate that significantly positive correlation between the dimension N of Personality and Perception in the student's punitive educational style of the teacher in the classroom and significantly negative correlation with respect to the assertive perception. There is also significantly positive correlation between the dimension E personality and assertive perception, but no differences regarding the perception of punitive educational style. No differences between the dimensions of personality with age, gender and shift. Finally, there are significantly differences between the perceptions of students on the teacher's instructional style and age with respect to shift, only with the perception of punitive educating style.

**KEY WORDS:** personality, perception and teacher's educational style.

## INDICE

Resumen .....	4
Índice .....	6
Introducción.....	14
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1. Planteamiento del problema .....	15
1.2. Objetivos .....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
1.3. Justificación del problema.....	18
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	20
2.1. Antecedentes de la Investigación	
2.1.1. Antecedentes de Investigaciones Nacionales con respecto a la Personalidad .....	20
2.1.2. Antecedentes de Investigaciones Internacionales con respecto a la Personalidad.....	26
2.1.3. Antecedentes de Investigaciones Nacionales con respecto a la Percepción .....	27
2.1.4. Antecedentes de Investigaciones Internacionales con respecto a la Percepción .....	30
2.2. Bases Teóricas .....	36
2.2.1. Modelos explicativos de la Personalidad.....	36

2.2.1.1. Modelo Humanista.....	36
2.2.1.2. Modelo Psicoanalítico.....	42
2.2.1.3. Modelo Sistémico.....	53
2.2.1.4. Modelo Conductista.....	56
➤ Teoría de la Personalidad de Eysenck .....	57
➤ Las dimensiones básicas de la personalidad...	60
• La Dimensión Extraversión (Introversión- extraversión).....	61
• La Dimensión Estabilidad (Estabilidad- Inestabilidad .....	62
2.2.1.5. Corriente Factorialista .....	64
2.2.2 Percepción .....	67
2.2.2.1. Percepción de personas.....	67
➤ Factores que influyen en la percepción de personas.....	68
➤ Factores asociados al perceptor.....	68
➤ Variables asociadas a la persona percibida.....	70
➤ Factores relativos al contenido de la percepción.....	71
➤ Claves observables .....	73
➤ Atribuciones .....	79
2.2.2.2. Modelos o Teorías Atribucionales .....	81
➤ Teoría de la Inferencia correspondiente de Jones y Davis ...	82
➤ Modelo de Covariación de Kelley.....	84

2.2.3. Estilos educativos.....	94
2.2.3.1. El clima emocional de aula.....	101
2.2.4. La niñez .....	102
2.2.5. La adolescencia .....	103
2.3. Definición Conceptual de Términos Básicos .....	108
2.3.1. Personalidad.....	108
2.3.2. Percepción.....	109
2.3.3. Estilo educativo .....	109
2.3.4. Niñez.....	109
2.3.5. Preadolescencia.....	109
2.4. Hipótesis .....	110
2.4.1.Hipótesis General .....	110
2.4.2. Hipótesis Específica .....	110
CAPITULO 3. MÉTODO .....	112
3.1. Tipo de investigación.....	112
3.2. Población y muestra .....	112
3.3. Variables del Estudio.....	113
3.4. Instrumentos de Recolección de Datos.....	114
3.4.1. Inventario de Personalidad de Personalidad de Eysenck EPQ- J para niños .....	114
3.4.2.- Escala de Percepción del Alumno sobre el Estilo Educativo del docente en el aula.....	117
3.5. Procedimiento de Recolección de Datos.....	122



3.6. Procedimiento Estadístico.....	123
CAPITULO 4. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....	124
4.1. Resultados	
4.1.1. Características psicométricas de los instrumentos empleados	124
4.1.2. Análisis de perfiles.....	129
4.1.3. Análisis descriptivo.....	134
4.1.4. Relaciones entre las variables medidas	
<i>4.1.4.1 Relación entre la Dimensión N de Personalidad y la</i> <i>Percepción en el alumno de la conducta del docente en el</i> <i>aula.....</i>	135
<i>4.1.4.2 Relación entre la Dimensión E de Personalidad</i> <i>y la Percepción en el alumno de la conducta del docente</i> <i>en el aula.....</i>	137
4.2. Análisis y discusión de resultados.....	144
Conclusiones y recomendaciones .....	155
Referencias bibliográficas.....	159
ANEXOS	
Anexo 1. Cuestionario de Personalidad de Eysenck – EPQ-J para niños.	170
Anexo 2. Escala de Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula. ....	173

## Índice de tablas

Tabla 01: Distribución de la muestra por Institución Educativa.....	113
Tabla 02: Calificación de la escala de PAEEDA .....	121
Tabla 03: Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test de la dimensión N del Cuestionario de Personalidad EPQ-J .....	125
Tabla 04: Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de Cronbach de la Dimensión N del cuestionario de personalidad.....	125
Tabla 05: Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test de la dimensión E del Cuestionario de Personalidad EPQ-J.....	126
Tabla 06: Análisis de Consistencia Interna a través del Alfa de Cronbach de la Dimensión E del cuestionario de Personalidad.....	126
Tabla 07: Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test del Factor P de la escala de PAEEDA.....	128
Tabla 08: Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de Cronbach del Factor P de la Escala de PAEEDA.....	128
Tabla 09: Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test del Factor A de la escala de PAEEDA.....	128
Tabla 10: Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de Cronbach del Factor A de la Escala de PAEEDA.....	129
Tabla 11: Análisis descriptivo de la medida de tendencia central	

de la Dimensión N del Perfil de Personalidad.....	129
Tabla 12: Análisis descriptivo de la medida de tendencia central de la Dimensión E del Perfil de Personalidad.....	131
Tabla 13: Análisis descriptivo de la medida de tendencia central del factor A de la escala de PAEEDA.....	132
Tabla 14: Análisis descriptivo de la medida de tendencia central del factor A de la escala de PAEEDA.....	133
Tabla 15: Evaluación de la normalidad de las variables medidas mediante la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.....	134
Tabla 16: Coeficiente de Correlación entre la dimensión N del EPQ-J y los factores de PAEEDA.....	136
Tabla 17: Coeficiente de Correlación entre la dimensión E del EPQ-J y los factores de PAEEDA.....	137
Tabla 18: Comparación de puntajes de la Dimensión N del EPQ-J y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis .....	138
Tabla 19: Comparación de puntajes de la Dimensión E del EPQ-J y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis.....	138
Tabla 20: Comparación de puntajes de Percepción Asertiva y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis.....	139
Tabla 21: Comparación de puntajes de Percepción Punitiva y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis.....	140

Tabla 22: Comparación de puntajes de la Dimensión N de personalidad y el sexo de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney.....	140
Tabla 23: Comparación de puntajes de la Dimensión E y el sexo de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney.....	141
Tabla 24: Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo asertivo y el sexo de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney .....	141
Tabla 25: Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo Punitivo y el sexo de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney .....	142
Tabla 26: Comparación de puntajes de la Dimensión N de Personalidad y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis.....	142
Tabla 27: Comparación de puntajes de la Dimensión E de Personalidad y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis.....	143
Tabla 28: Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo asertivo y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis....	143
Tabla 29: Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo punitivo y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis ...	144

## Índice de figuras

Fig. 01 Pirámide de A. Maslow: Jerarquía de necesidades .....	40
Fig. 02 Histograma de Puntaje de la Dimensión N de personalidad..	130

Fig. 03	Histograma de puntajes de la Dimensión E de personalidad....	131
Fig. 04	Histograma de Niveles de Percepción Asertiva en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.....	132
Fig.05	Histograma de Niveles de Percepción en el alumno del estilo educativo punitivo del docente en el aula.....	134

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca contribuir con el conocimiento de la relación entre los constructos de Personalidad y Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula. Se escogió Personalidad y Percepción por la importancia que tiene en el marco de las relaciones profesor-alumno. Los alumnos se sitúan entre la etapa final de la niñez y el inicio de la pre adolescencia. Es una etapa en la que empiezan a desafiar a los adultos, como la forma de cuestionar las reglas establecidas y de expresar su necesidad de independencia. La muestra está integrada por alumnos que cursan el sexto grado del nivel primario de Instituciones Educativas del Distrito de Comas. En la investigación se utilizó el método correlacional, con un diseño correlacional simple. El capítulo 1 desarrolla el planteamiento del estudio donde se formuló el problema, los objetivos y la justificación. El capítulo 2 corresponde al marco teórico y definiciones conceptuales que enmarcan y sustentan la formulación del problema, asimismo, comprende la formulación de las hipótesis que corresponde al planteamiento del problema. El capítulo 3 se desarrolla el método de investigación, operacionalización de las variables, identificación de la población y muestra, finalmente el análisis de los instrumentos de recolección de datos. En el capítulo 4 se analiza estadísticamente los resultados que ponen a prueba las hipótesis y se hace la discusión correspondiente. Finalmente se exponen las conclusiones del estudio y se sugieren algunas recomendaciones.

## **CAPITULO 1**

### **PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

#### **1.1.- Planteamiento del problema.**

Sepúlveda (2000) afirmó que el profesor de educación básica suele ocupar el lugar central en la actividad pedagógica e interviene en clase más que todos los alumnos juntos. Es así como nosotros los profesores cumplimos un rol importante en la formación de nuestros alumnos ya que la misión de toda entidad educativa es educar al niño en el aspecto cognoscitivo, social, afectivo y espiritual.

Existen muchos factores que contribuyen a la formación de la personalidad: lo hereditario, social y físico, que interactúan dando como resultado patrones de comportamiento que son únicos y diferentes en cada uno de nuestros alumnos.

En el proceso educativo se relacionan personas que aprenden con las que enseñan y con sus respectivos bagajes de ideas, conocimientos, creencias, actitudes, hábitos y habilidades. El enseñar y el aprender son actos complementarios e interrelacionados los cuales acontecen en un contexto de interacción profesor y alumnos. Al respecto Gibb (1989) sostuvo que el aprendizaje es, en su mayor parte, un proceso de interacción social, mientras que Torrance y Myers (1976) manifestaron que una de las formas más importantes de aprender para los niños, es la de imitar a los adultos.

Es así como a lo largo de nuestra experiencia, hemos podido observar como nosotros los profesores, con nuestras características personales, estilos de

enseñanza, nuestra conducta, ejercemos un gran poder e influencia en la vida de nuestros alumnos, le servimos como modelos de conducta social.

En el desarrollo de las clases, algunos profesores manifiestan comportamientos hostiles y dominantes que influyen de manera poco favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adaptación social de los alumnos; las metodologías educativas van a influenciar en sus comportamientos, además las reprimendas en voz alta y en voz baja que muchas veces hacemos en el salón de clase, lesionan la autoestima del educando. Estas experiencias individuales y la combinación de los factores que contribuyen a la formación de la personalidad interactúan de tal manera que permiten a nuestros alumnos relacionarse con su medio.

Estos factores crean marcos de referencia individualmente diferentes en nuestros alumnos, a partir de su personalidad tendrán una forma particular y única de percibir su entorno, la realidad es un concepto individual que va a determinar el comportamiento tal como lo afirma Rogers, esto les proporciona valores esenciales y únicos. Sus creencias y necesidades moldean la conducta que presentarán ante el mundo como por ejemplo la actitud que tengan a partir de la percepción que tienen del estilo educativo de su profesor: reacciones, cómo enseña, trato a sus compañeros, etc., por ejemplo puedan pensar: "No me gusta este profesor, no nos vamos a llevar bien" o "Este profesor no tiene carácter, no castiga a mis compañeros que hacen bulla".



Es así como para nosotros los docentes comprometidos con nuestros alumnos resulta de vital importancia conocer la percepción que pueden tener de nosotros a partir del tipo de personalidad que tengan ya que de alguna manera repercutirá en el clima emocional del aula, su aprendizaje y por qué no decirlo en su rendimiento escolar.

En esa perspectiva, el problema de nuestro estudio será el siguiente:

¿Cuál es la relación que puede establecerse entre la personalidad y la percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula de Instituciones educativas estatales del distrito de Comas?

## **1.2- Objetivos.**

### *Objetivos generales.*

- Establecer la relación que existe entre la Dimensión N (estabilidad/inestabilidad) del EPQ-J y la percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula de Instituciones Educativas estatales del distrito de Comas.
- Establecer la relación que existe entre la Dimensión E (introversión/extroversión) del EPQ-J y la percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula de las Instituciones Educativas estatales del distrito de Comas.

### *Objetivos específicos.*

- Establecer las diferencias entre Personalidad y Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula según edad.

- Establecer las diferencias entre la Personalidad y la Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula según el género.
- Establecer las diferencias entre la Personalidad y la Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula según el turno.
- Construir y adaptar la escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.
- Adaptar el Cuestionario de Personalidad para niños (EPQ-J).

### **1.3.- Justificación del problema**

Se pretende analizar la relación entre las Dimensiones de la Personalidad y los factores de Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula. Los resultados del estudio serán de gran relevancia debido a las implicancias que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permitirá al docente conocer como son percibidos por sus alumnos, de esa manera podrían regular su conducta o estilo educativo a fin de mejorar la percepción de sus educandos. Los resultados de esta investigación brindarán elementos a los planificadores de la educación para tomar las medidas que aporten al mejoramiento del proceso educativo en busca de la excelencia educativa.

Asimismo, permitirá incrementar el conocimiento a través del desarrollo y análisis teórico –conceptual de la Percepción y de la Personalidad. También, se puede decir que este estudio tiene importancia en la medida que ofrecerá a la comunidad educativa instrumentos como el Cuestionario de

Personalidad de Eysenck EPQ-J, para niños, adaptada para la realidad del distrito de Comas y la construcción de un Cuestionario de Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula para el sexto grado de primaria.

## **CAPITULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1.- ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **2.1.1.- Antecedentes de investigaciones nacionales con respecto a la personalidad**

En nuestro medio se han realizado estudios sobre las dimensiones básicas de personalidad donde se ha utilizado el Inventario de Personalidad de Eysenck, estos estudios dan sustento a la teoría y son:

Anicama (1974). Realizó un estudio de tipo descriptivo acerca de los rasgos básicos de Personalidad de la población de Lima, y realizó la estandarización del Inventario de Eysenck de Personalidad (EPI forma B) con una muestra de 2000 personas de estratos poblacionales más significativos de Lima: profesionales, obreros, empleados, ejecutivos de industrias manufactureras y estudiantes. Se establecieron los baremos de estandarización del inventario E.P.I. para las variables de control: sexo, edad y ocupación. Los resultados fueron: se encontró mayores puntajes de neuroticismo en las mujeres, y puntajes menores en extroversión que los varones. Respecto a la edad, parece ser que el neuroticismo tendría una tendencia a decrecer al avanzar la edad. Asimismo, se encontró que la clase obrera es el grupo más neurótico y más introvertido que los otros estratos poblacionales y mayor estabilidad en los profesionales y ejecutivos, en

introversión, excepto el grupo de obreros, entre los demás estratos no hay diferencias significativas.

Sovero (1983) estudió la Influencia de los factores: inteligencia y dimensiones de personalidad en el rendimiento escolar de los alumnos del 5º grado de EBR del colegio Pestalozzi. Se encontró que los factores: inteligencia y dimensiones de la personalidad (Extroversión-Introversión y Neuroticismo) influyen significativamente en el rendimiento escolar de los alumnos del 5º Grado de E.B.R. del Colegio "Pestalozzi", con un nivel de significación del 5 por ciento. La inteligencia al margen de los efectos de las dimensiones de personalidad (Extroversión-Introversión y neuroticismo) no influye en forma significativa en el rendimiento escolar de los alumnos del 5º grado de E.B.R. del colegio "Pestalozzi", con un nivel significativo del 5 por ciento. La dimensión Extroversión-Introversión al margen de los efectos de la inteligencia y de la dimensión Neuroticismo no influye en forma significativa en el rendimiento escolar de los alumnos del 5º grado del colegio "Pestalozzi", con un nivel de significación del 5 por ciento. La dimensión Neuroticismo, al margen de los efectos de la inteligencia y de la dimensión Extroversión-Introversión, influye significativamente en el rendimiento escolar en los alumnos del 5º grado de E.B.R. del colegio "Pestalozzi", con un nivel de significación del 5 por ciento. Asimismo, con respecto al resultado del análisis del rendimiento escolar en cada una de las diez asignaturas que componen las líneas de acción educativa.

Huertas (1984) realizó un estudio sobre cómo se relacionan las dimensiones de personalidad Extraversión-Introversión y Neuroticismo con la adaptación social en una muestra de 306 sujetos que cursaban estudios generales en la Universidad de Lima, las edades de estos sujetos fluctuaban entre 16 y 20 años. Se encontró que no existe relación entre el tipo de personalidad Extraversión-Introversión y el hecho de ser Estable o Inestable. Los sujetos Estables presentan tendencia a un nivel de adaptación social "agresivo", en comparación con los sujetos inestables quienes presentaron un nivel de adaptación social "retraído".

Villacorta (1989) estudió la correlación que existe entre las dimensiones de personalidad y el Coeficiente Intelectual de un grupo de adolescentes del 5º año de secundaria. El estudio se realizó con una muestra de 188 sujetos de ambos sexos. Los resultados obtenidos permitieron concluir que existen relaciones estadísticamente significativas entre la Extraversión y el Coeficiente Intelectual, asimismo, el Neuroticismo y el Coeficiente Intelectual.

Badillo (1991) estudió la relación entre los hábitos de estudio y las dimensiones de la personalidad de las alumnas del 1º ciclo de la E.P. Primaria de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. La muestra estuvo conformada por 91 sujetos. Los resultados obtenidos, permitieron concluir que los hábitos de estudio no se relacionan con la dimensión extraversión,

asimismo, que los hábitos de estudios se relacionan con la dimensión Neuroticismo.

Vásquez (2004) estudió la relación entre depresión y personalidad en estudiantes de institutos superiores pedagógicos privados del distrito del Cusco. La personalidad, expresada en la dimensión N (neuroticismo), la dimensión E (extroversión-introversión) y el temperamento. Se evaluaron estudiantes de institutos superiores pedagógicos del distrito Cusco aplicando el Inventario de Depresión de Beck y el Inventario de Personalidad de Eysenck y Eysenck, forma B. Los resultados indican que existe una correlación significativa entre la dimensión N (neuroticismo) y la depresión ( $r = .485$ ,  $p$  menor igual  $.000$ ), y que las dimensiones N (Neuroticismo) y E (extroversión-introversión) predicen la presencia de la depresión en un 23 por ciento. El temperamento se encuentra asociada a la depresión ( $X^2 = 8.51$ ,  $p$  menor igual  $.037$ ) y el sexo no se asocia a la presencia de la depresión ( $X^2 = .003$ ,  $p$  menor igual  $.959$ ).

Se han realizado diferentes estudios utilizando el inventario de personalidad de Eysenck y otras variables. Para efectos de nuestra investigación se considerarán aquellos estudios realizados en niños y adolescentes como:

Anicama (1987) estudió las características psicológicas y niveles socio-económicos en relación a la edad de la madre al nacimiento y el desarrollo psicológico en escolares de Lima. 418 niños hombres y mujeres de cuatro clases sociales comprendidos entre los 6 a 12 años de edad fueron evaluados en su desarrollo psicológico: rendimiento intelectual total y dimensiones básicas de personalidad, con el objetivo de analizar si hay diferencias estadísticas significativas en su desarrollo al compararlas en dos grupos: uno de estudio experimental "A" conformado por hijos de madres mayores de 35 años y el otro, de control "B" conformado por hijos de madres menores de 35 años. El Test WISC-R de Inteligencia, el Inventario Eysenck para niños: JEPI y una encuesta fueron usados como instrumentos. Los datos procesados en un microcomputador permitió aceptar la hipótesis de que hay diferencias en su desarrollo psicológico entre estos dos grupos: Se ha comprobado rendimientos intelectuales totales menores en los hijos de madres mayores de 35 años; pero, dichos promedios están ubicados en la categoría inteligencia normal. En dimensiones básicas de personalidad, los niños de madres menores de 35 años se muestran con más extroversión y mejor estabilidad emocional. Igualmente, se reafirmó que la variable más importante y significativa para determinar el C. I. y la personalidad es el nivel socio-económico, así como, el condicionamiento ambiental; variables psicológicas que se afectan negativamente conforme se desciende de clase social.



Aguirre (1994) realizó un estudio con 76 niños desplazados de diversas zonas del Perú que fueron víctimas de violencia subversiva y que son residentes en una Comunidad Rural de Lima. Se determinó el nivel de Autoconcepto, el nivel de las dimensiones de Personalidad y la relación existente entre ambas variables. Se aplicó la Escala de Autoconcepto para Niños de Mc. Daniel y Piers y el Inventario de Personalidad de Eysenck para Niños (JEPI); se validaron los instrumentos para dicha población, obteniéndose 0.62 y 0.68, para cada uno de los instrumentos. Los resultados mostraron que los niños tenían un nivel bajo de autoconcepto, que tendían a la introversión y a la inestabilidad emocional. Se encontró relación significativa entre la variable Extroversión con el Área Social de la Escala de Autoconcepto General. La variable Neuroticismo, mostró una relación estadísticamente significativa con el Autoconcepto General y el Área Emocional. Además, se encontraron otras relaciones con las variables de Tiempo de Residencia en la ciudad de Lima y Lugar de Nacimiento relacionándose estadísticamente con la Dimensión Neuroticismo y el Autoconcepto, respectivamente.

Mori (2002) realizó una investigación con un modelo explicativo multirelacional entre las variables Personalidad donde utilizó el Cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ-J para niños, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico. El estudio se hizo con 473 estudiantes del sexto grado de Primaria hombres y

mujeres pertenecientes a los grupos socioeconómicos no extremos (B,C,D). De los resultados encontrados con respecto a la variable personalidad, indican que: las características de personalidad influyen en el rendimiento, percepción de autovaloración global (el Neuroticismo, ausencia de ésta, mejor percepción y Extroversión), la autopercepción de la Dimensión de desempeño escolar (el Neuroticismo, ausencia de ésta, mejor percepción y Extroversión). Por último, que las características de personalidad son influyentes en la percepción que tiene los niños sobre el compromiso de sus padres basado en la escuela y junto con esta basado en el hogar. Además indica: tendencia a la extraversión y a la no dureza, con valores medios en Neuroticismo, Sinceridad y conducta Antisocial. Estas valoraciones se dan en las diferentes dimensiones de personalidad variables principalmente en Neuroticismo, Sinceridad y Dureza.

### **2.1.2.- Antecedentes de investigaciones internacionales con respecto a la personalidad.**

Existen diversas investigaciones realizadas sobre las dimensiones básicas de personalidad de Eysenk utilizando su inventario de personalidad (EPI), citaremos algunas.

García (1986) realizó una adaptación del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) en Cuba, trabajada con una muestra de 2958 sujetos normales y 1200 cubanos con diversos trastornos neuróticos. Los resultados

indican que la adaptación del idioma inglés y la estandarización del EPI fue exitosa.

Wilson y Doolan (1992) estudiaron la confiabilidad, la validez factorial y las equivalencias de las diversas formas del Inventario y el Cuestionario del EPI y EPQ de Eysenck en Zimbabwe (África). Para ello trabajaron con una muestra de 416 varones y 254 mujeres estudiantes a los cuales se le aplicó el EPI, EPQ, EPQ-A, EPQ-R, EPQ-RS. Los resultados indican que las versiones aplicadas son válidas y confiables confirmando así la validez transcultural de las tres dimensiones de personalidad: extraversión, neuroticismo, psicoticismo y de la escala de mentira.

### **2.1.3.- Antecedentes de investigaciones nacionales con respecto a la percepción.**

Chumpitaz, Porcile e Ygnacio (2002) realizaron un estudio para determinar las percepciones de las estudiantes de pregrado de Enfermería del tercero al quinto año de la Universidad Peruana Cayetano Heredia con relación a las áreas de la carrera. El método utilizado fue el descriptivo con un enfoque cualitativo. La selección de la muestra se realizó al azar teniendo en cuenta los criterios de inclusión. Con la información obtenida se llegó a las siguientes conclusiones. El área asistencial es percibida como las más importantes ya que permite una atención directa al paciente; además consideran que es la más desarrollada en su proceso de formación; a la vez

perciben que no hay una asociación entre la teoría aprendida en la universidad y la práctica clínica. En el área de investigación encontramos una discrepancia de percepciones ya que un grupo refiere que la desarrollan en todo momento en su práctica pre profesional, frente a otro grupo que refiere que no realizan investigaciones a excepción de la tesis para optar el título profesional de enfermería. Sin embargo ambos grupos consideran que dicha área es la piedra angular para el crecimiento y reconocimiento de la carrera. También perciben en el profesional de enfermería un desinterés por desarrollarse en esta área, manifestando que se debe a la falta de tiempo y dinero. Las percepciones con relación al área docente incluyen la importancia de la capacitación a los profesionales encargados de su desarrollo y a ellas mismas; a su vez perciben que el enfermero muchas veces desarrolla esta área de forma empírica es decir sin fundamento científico. Las estudiantes perciben que el área de administración es ejecutada por la enfermera jefe quien es la que organiza e implementa su servicio; un segundo grupo percibe que la enfermera jefe solo se dedica al papeleo y a la distribución de insumos dejando de lado la Atención Integral que se brinda al usuario. Consideran que la rotación exclusiva de administración que realizan las estudiantes solo se lleva en el último año de estudios al igual que el curso de administración, haciendo que dicha área no sea reconocida en todo su contexto desde los primeros años de formación. Las estudiantes consideran que las áreas de enfermería son un conjunto

integral, se complementan una con otra para brindar una atención de calidad al usuario.

Gonzáles-Vigil (2008) realizó el estudio para determinar si existe relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad rasgo en púberes de nivel socio-económico medio-alto de Lima. Para ello se aplicó el *Children's Perception of Parents Scale (CPPS)* y el *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)* a 222 estudiantes de 10 a 12 años, de ambos sexos, que cursan cuarto a sexto grado en dos colegios privados de Lima. Se sometieron las sub escalas involucramiento paternal y maternal al análisis de confiabilidad, obteniéndose valores Alfa de Cronbach adecuados (.712 y .654), igual que para la escala ansiedad rasgo del STAIC (.820). El análisis factorial de esta última concluyó que gran parte de sus ítems conforman un factor que explica el 23.37% de la varianza, valor superior al STAIC versión española. Se encontró que el involucramiento parental no correlaciona con ansiedad rasgo, lo cual indicaría que intervienen otros factores no medidos por estos instrumentos. Los púberes de la muestra perciben en forma diferente el involucramiento materno y paterno, siendo este último ligeramente superior. No se encontraron diferencias significativas por sexo o edad en el involucramiento parental ni en la ansiedad rasgo.

#### **2.1.4.- Antecedentes de investigaciones internacionales con respecto a la percepción.**

Giraldo y Mera (2000) realizaron un estudio para determinar la percepción de los alumnos acerca del ambiente escolar. Percepción sobre la escuela y apoyo de la familia para su aprendizaje. Se demuestran que 84.4% de los estudiantes están satisfechos en el plantel y a casi la totalidad les gusta el estudio (97.9%); lo que más les agrada son el apoyo, la comprensión y la enseñanza de los profesores; les gustaría que cambiara el orden y aseo, los robos, el consumo de drogas y el trato inadecuado de compañeros y profesores; le entienden al profesor 93.8%. Se encontró relación estadísticamente significativa entre satisfacción del estudiante con la institución y años cursados; rendimiento académico y relación con sus compañeros; rendimiento académico y entender al profesor las tareas asignadas.

Pérez, Herrera-Gutiérrez, Brito de la Nuez, Martínez y Díaz-Navarro (2001) estudiaron la Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. El objetivo de esta investigación fue examinar la relación existente entre la percepción de los estilos educativos parentales y la inadaptación personal y social en adolescentes, así como posibles diferencias de género en estas dos formas de inadaptación. Todos los sujetos cumplieron el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), del cual se analizaron las puntuaciones obtenidas en las sub

escalas de Educación Asistencial-Personalizada (estilo democrático), Permisivismo (estilo permisivo) y Restricción (estilo autoritario), y en las escalas de Inadaptación Personal e Inadaptación Social. Nuestros resultados indican que los adolescentes que perciben a sus padres con un estilo educativo más permisivo o autoritario son los más inadaptados personal y socialmente; que el estilo educativo con mayor poder explicativo del grado de ajuste personal y social de los jóvenes es el democrático; y que las chicas muestran mayores dificultades de adaptación en el ámbito personal que los chicos.

Agudo y Ortiz (2003) realizaron un estudio sobre Percepción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en alumnos de centros y contextos de alto riesgo. La muestra estuvo constituida por un total de 15 alumnos de un centro de Reforma de Menores. Utilizaron las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (EIPEA) para la recogida de datos, con la finalidad de fundamentar futuros programas de intervención de carácter preventivo. Se encontró que los alumnos, en general, tienen mejor percepción del proceso de enseñanza que del aprendizaje. No llevan a cabo una planificación para mejorar dicho proceso y evidencian insatisfacción en el producto del mismo. En términos generales, podemos afirmar que en su conjunto, los alumnos tienen una baja percepción y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las *concepciones*, los alumnos informan que aprender es algo más que enseñar, y perciben que los

profesores no llevan a cabo estrategias específicas, si bien los alumnos perciben el desarrollo del proceso por parte de sus profesores como adecuado. En cuanto al *desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*, es de resaltar que no contempla comportamientos de enseñanza tendentes a regular el aprendizaje ni estrategias mientras están aprendiendo, ni a la hora de evaluar lo aprendido, siendo el examen y la memoria lo que más se favorece. En cuanto a la *percepción del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje*, los datos aportan una insatisfacción, con el resultado del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque estos datos en principio esperábamos que fuesen más bajos.

Zepeda (2007) realizó un estudio que se centra en las percepciones de los estudiantes acerca de la relación Profesor-Alumno, focalizándose en estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad escolar y en describir las relaciones existentes entre las percepciones y variables personales, familiares y escolares de los estudiantes de 5º básico a 4º de media. Los resultados del estudio señalan la existencia de diferencias significativas en la percepción de los estudiantes acerca de la relación Profesor-Alumno, de acuerdo a variables personales (edad, sexo), familiares (situación socioeconómica y cultural) y del establecimiento (dependencia, nivel educativo). Los datos analizados en el estudio indican que la percepción hacia la relación profesor-alumno es positiva en tres de los cuatro aspectos examinados. Es positiva en la percepción de: la relación



interpersonal con los profesores, del proceso de enseñanza aprendizaje, un ambiente creativo. Es negativa en la percepción de una relación de autoridad y normativa con los profesores. Los datos analizados señalan que: la percepción de los estudiantes está fuertemente influenciada por el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes; que hay diferencias en las percepciones de estudiantes de establecimientos subvencionados y municipales y que las percepciones son diferentes entre hombres y mujeres y entre las diversas edades y niveles educativos. La contrastación de la hipótesis de trabajo de diferencias entre grupos, arrojó la presencia de diferencias en todas las variables de comparación, lo que permite sustentarla.

López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto (2009) estudiaron la Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. La muestra estuvo constituida por 103 niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años que cumplieron el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. El objetivo de este estudio fue evaluar las posibles relaciones entre la inadaptación personal y social, y la percepción de los estilos educativos parentales, así como las diferencias entre niños y niñas. Mediante cuatro análisis de regresión intentaron ver las relaciones entre las escalas de *Inadaptación Personal y Social* y las subescalas de *Educación Asistencial-Personalizada* (estilo democrático), *Permisivismo* (estilo permisivo) y *Restricción* (estilo autoritario).

En general, parece que los niños y niñas que perciben a sus padres como restrictivos (autoritarios) son los que obtienen puntuaciones más elevadas en los niveles de inadaptación personal y social, por lo que consideran el estilo educativo restrictivo como un buen predictor de la inadaptación personal y social, no favorece el ajuste personal y social, pudiendo provocar conductas inadecuadas socialmente como la agresividad hacia los iguales o rechazo por parte del grupo. Por otra parte, los niños y niñas que perciben al padre como democrático tienen niveles de inadaptación personal más altos, por lo que podríamos decir que el estilo asistencial-personalizado en el padre se relaciona positivamente con la inadaptación personal en niños y niñas por lo menos en este rango de edad. Por otra parte, tampoco se corrobora el hecho de que el estilo democrático presenta una relación positiva con una mejor adaptación tanto personal como social. Por lo que respecta a que el estilo permisivo es un estilo que favorece la inadaptación, no encontramos evidencia significativa estadística que nos indique que es una variable de peso para poder predecir la inadaptación en nuestra muestra pediátrica.

Por lo que se refiere a las diferencias de género, nuestros resultados muestran que no hay diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto a su percepción de la inadaptación social y personal, contradiciendo en este caso los estudios previos que muestran a las niñas como más inadaptadas personalmente (Herrera-Gutierrez *et al.*, 2001; Siverio y García, 2007); únicamente observaron diferencias aunque no estadísticamente

significativas, y en este caso las niñas sí serían las más inadaptadas personalmente y los niños serían los más inadaptados socialmente.

Ardiles y Escobar (2011) estudiaron la percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores. El trabajo analiza las opiniones de alumnos de Enseñanza Media en relación a la frecuencia con que sus profesores demuestran comportamientos relacionados con las competencias del área personal, social-pedagógica y técnico-instrumental que deberían caracterizar su quehacer y a la importancia que le otorgan a cada una de ellas. Los resultados muestran bajos niveles de exigencia, una percepción deformada del rol profesional y una visión crítica del trabajo de sus profesores. La percepción del quehacer de sus profesores muestra las mayores deficiencias en las competencias técnico-instrumentales y las expectativas se centraron en aspectos que influyen en mejores logros en un esquema expositivo. Las competencias personales exhiben los menores niveles de exigencia. Los alumnos parecen conscientes de la importancia del clima emocional en el aula y demuestran sentir la necesidad de una interacción que les abra espacios de participación, donde puedan ser escuchados y tengan opción de presentar sus puntos de vista aunque no se consideran con el derecho a exigirlo. Se observa la tendencia a considerar más importantes aquellos comportamientos que están presentes en su profesor, lo que pudiera interpretarse como el resultado de un perfil profesional deformado por las

experiencias personales más que basado en las características del deber ser.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE LA PERSONALIDAD**

La variable personalidad ha sido estudiada y analizada desde varios puntos de vista y definida por diferentes escuelas, sin embargo es importante tener en cuenta que existen aspectos en común. La personalidad está íntimamente relacionada con el temperamento y el carácter. El concepto de personalidad es más amplio que ellos, si bien los incluye y completa. A continuación haremos una breve revisión de algunos modelos que explican la personalidad.

#### **2.2.1.1. Modelo humanista**

La propuesta de *Rogers*, es conocida como una "teoría del yo", "teoría fenomenológica" o "teoría de la realización". Cada uno de estos nombres expresa algún aspecto importante de su pensamiento.

De acuerdo con Abraham *Maslow*, la psicología humanista constituye una "tercera fuerza" en la psicología estadounidense; las otras dos fuerzas son el psicoanálisis y el conductismo. Rogers es considerado como parte de esta "tercera fuerza".

El enfoque propuesto por Rogers se asemeja al enfoque de Maslow por ello se puede considerar ambos enfoques complementarios.

Rogers pensaba que cada persona vive y construye su personalidad a partir de ciertos objetivos y el objetivo más alto sería autorrealizarse (ser feliz).

Rogers coge la idea de un filósofo noruego llamado Kierkegaard el cual afirma que el único modo de autorrealizarse y ser feliz es aceptarse a sí mismo y llegar a ser quien se es, sin máscaras. Rogers afirma que el no aceptarnos tal como somos trae como consecuencia nuestra infelicidad. Sólo cuando una persona se acepta a si misma, pierde todos los complejos de mostrarse tal y como es frente a los demás y frente a sí mismo puede realmente realizarse.

### ***La tendencia a la autorealización***

Como Maslow, Rogers consideró que los humanos tenían una tendencia natural a la realización. Según Rogers, las personas necesitan y buscan básicamente su satisfacción personal y el establecer relaciones muy estrechas con los demás. Consideraba además, que nuestra postura frente al mundo se debía fundamentalmente a la percepción que tenemos de la realidad y de las demás personas, por ello es importante buscar una buena forma de relacionarnos con el mundo. Por otro lado, algunas personas tratan de relacionarse con el mundo de una forma más “objetiva” considerando tantas fuentes de información como sea posible, por ejemplo: las opiniones de otras personas y los resultados de estudios científicos, mientras otras intentan evitar el contacto con información posiblemente conflictiva, por ejemplo: opiniones de los demás, datos de los periódicos... etc. y se comportan dando más valor a sus impresiones “subjetivas”.

No existe camino seguro a una "realidad verdadera" conforme a la que se haya de vivir, pero Rogers creía que una postura abierta a las diferentes posibilidades nos mantendría más vivos y con más posibilidades de una buena vida. La persona debe estar abierta y sensible a las experiencias internas (sensaciones, sentimientos, pensamientos y otros) así como al ambiente externo (las opiniones de los demás, los hechos agradables y desagradables... etc).

De acuerdo con Rogers, los humanos nos encontramos en un estado de "ser y convertirnos en", siempre estamos en camino de convertirnos en otra cosa diferente de lo que somos con el fin de hacer nuestra vida más plena. Por eso, para Rogers es tan importante el vivir en un ambiente que nos permita el crecimiento personal, que no nos estanque ya definitivamente en un molde de ser, de pensar, de sentir... etc. Solamente así es posible la realización como hombres y la felicidad. La tendencia a la realización es el único motivo básico humano. Creía que el organismo humano tiende de manera intrínseca a conservarse y a esforzarse por mejorar; esto es lo que quiso decir con "realización", cuando no se da este desarrollo el individuo entra en una crisis y se convierte en un ser problemático e infeliz.

Los aspectos específicos del crecimiento humano varían de persona a persona; no todos harán exactamente las mismas cosas cuando las condiciones sean propicias para la realización. Sin embargo hay generalizaciones que son válidas, podemos referirnos a algunas que son muy importantes para el crecimiento y realización personal en todas las

personas: por ejemplo: la flexibilidad en vez de la rigidez, la apertura en vez de la actitud defensiva, la autonomía (mayor libertad del control externo) en vez de la heteronomía y un autoconcepto positivo y realista.

Estos tres elementos pueden dar una buena pista sobre nuestra postura más dispuesta o menos dispuesta hacia la realización y la felicidad plena. Para lograr esto propone una serie de pautas a aplicar en la vida de cada uno:

1. Dejar de utilizar máscaras: no aparentar una cosa que no eres. gastamos muchas energías disfrazando nuestra verdadera personalidad. En la clase, por ejemplo, seguro que intentamos parecer mucho más adultos, seguros, violentos, despreocupados... de lo que realmente somos. Uno mismo es quien sabe mejor cómo es, pero el hecho de quitarse la máscara, de salir de la fachada que nos oculta cómo somos realmente nos da miedo, y por eso preferimos ocultarnos.

2. Dejar de sentir los «debería». La conducta de las personas está marcada por muchos elementos. Uno de ellos son las normas, que nos dan nuestros padres, la autoridad social, la presión social, etc. Hay un momento en que estas normas están tan interiorizadas, nos marcan de tal modo, que las seguimos aunque no queramos seguirlas. Es decir, hacemos las cosas porque nos han dicho) que "debes hacerlo» y no porque realmente queramos hacerlo o creamos que es la manera más adecuada de hacerlo.

Por otro lado, **Maslow** formula en su teoría una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más

básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide).

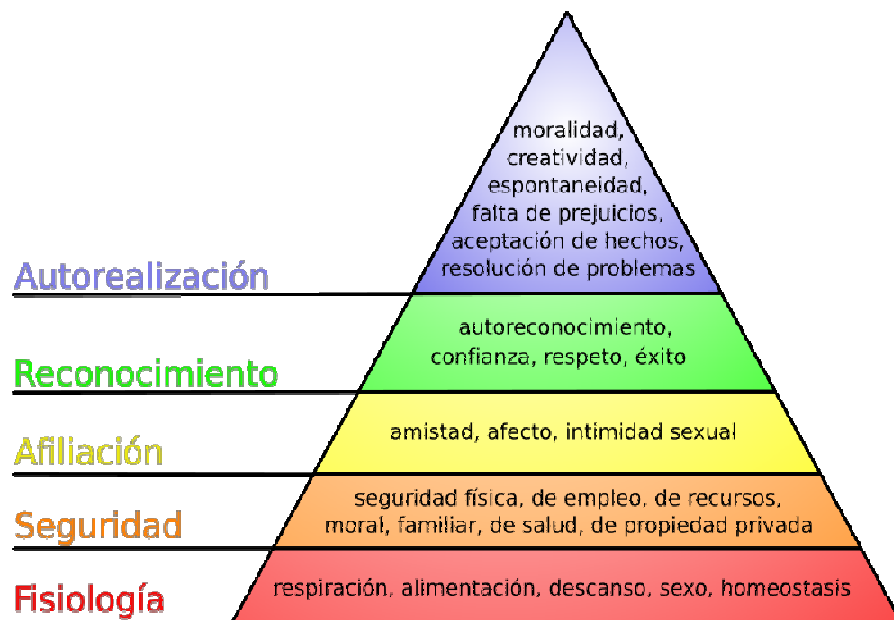


Fig. 01 Pirámide de Maslow: Jerarquía de necesidades.

Su propuesta se describe a menudo como una pirámide que consta de cinco niveles; los cuatro primeros niveles pueden agruparse como “*necesidades de déficit*”, al nivel superior lo denominó “*autorrealización*”, “*motivación de crecimiento*” o “*necesidad de ser*”. La diferencia entre ambos grupos estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, la necesidad de ser es una fuerza impelente continua.

La idea básica de esta jerarquía es que las necesidades más altas ocupan nuestra atención sólo cuando se han satisfecho las necesidades inferiores de la pirámide.



- *Necesidades básicas:* son aquellas necesidades fisiológicas básicas referente a la salud; dentro de estas, las más evidentes son: necesidad de respirar, beber agua, y alimentarse; necesidad de mantener el equilibrio y la temperatura corporal, necesidad de dormir, descansar y eliminar los desechos; necesidad de evitar el dolor y tener relaciones sexuales.
- *Necesidades de seguridad y protección:* son las necesidades de sentirse seguro y protegido, incluso desarrollar ciertos límites en cuanto al orden. Estas necesidades surgen cuando las necesidades fisiológicas se mantienen compensadas. Dentro de ellas: la seguridad física y de salud; seguridad de empleo, de ingresos y recursos; seguridad moral, familiar y de propiedad privada.
- *Necesidades de afiliación y afecto:* están relacionadas con el desarrollo afectivo del individuo, éstas necesidades están referidas a la asociación, participación y aceptación. Estas se forman a partir del esquema social; se satisfacen mediante actividades por ejemplo: deportivas, culturales y recreativas. El ser humano por naturaleza siente la necesidad de relacionarse, ser parte de una comunidad, de agruparse en familias, con amistades o en organizaciones sociales (la amistad, el compañerismo, el afecto y el amor).
- *Necesidades de estima:* describe dos tipos de necesidades de estima, una alta y otra baja.

- La estima *alta* concierne a la necesidad del respeto a uno mismo, e incluye sentimientos tales como confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad.
- La estima *baja* concierne al respeto de las demás personas: la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio.

La merma de estas necesidades se refleja en una baja autoestima y el complejo de inferioridad.

- *Autorrealización o autoactualización:* este último nivel representa a las necesidades más elevadas, se hallan en la cima de la jerarquía, a través de su satisfacción, se encuentra un sentido a la vida mediante el desarrollo de potencialidades. Se llega a ésta cuando todos los niveles anteriores han sido alcanzados y completados, al menos, hasta cierto punto.

#### **2.2.1.2. Modelo psicoanalítico**

Freud pensaba que los primeros años de vida son decisivos en la formación de la personalidad, a medida que los niños desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad. Estos conflictos se presentan en etapas invariables del desarrollo psicosexual.

Según la Teoría Psicosexual, tres son los componentes de la personalidad:

- ELLO

Se considera como la fuente de motivos y deseos; mediante él se satisface el principio del placer.

- EGO

Representa la razón o el sentido común. Se rige por el principio de la realidad, mediante el cual se puede equilibrar la personalidad.

- SUPEREGO

Incluye la conciencia e incorpora sistemas de valores y deberes aprobados por la sociedad.

El psicoanálisis freudiano distingue cinco etapas del desarrollo humano:

- Etapa oral (del nacimiento a los 12 ó 18 meses)

La principal fuente de placer del bebé se orienta hacia las actividades de la boca, como chupar y comer.

- Etapa anal (de los 12 ó 18 meses a los 3 años)

La retención y expulsión de sus heces produce placer en el niño. La zona de gratificación es la región anal.

- Etapa fálica (de los 3 a los 6 años)

Época del "romance familiar", el complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas. La zona de gratificación se desplaza hacia la región genital.

- Etapa de latencia (de los 6 años a la pubertad)

Etapa de transición hacia otras más difíciles. Los jóvenes comienzan a adoptar los roles de género y desarrollan el superego. Pueden socializarse, desarrollan habilidades y aprenden acerca de ellos mismos y de la sociedad.

- Etapa genital (adolescencia y edad adulta)

Los cambios fisiológicos de la pubertad realimentan la libido, energía que estimula la sexualidad. Relaciones heterosexuales y exogámicas.

Es la última etapa, antes de entrar a la edad adulta.

### **Carácter**

Las experiencias que uno va acumulando a lo largo de la vida contribuyen a forjar su personalidad o carácter como adulto. Freud creía que las experiencias traumáticas tenían un efecto especialmente fuerte en esta etapa. Indudablemente, cada trauma en particular podría tener su impacto específico en una persona, lo cual solo podía explorarse y comprenderse sobre una base individual. Pero, aquellos traumas asociados con los estadios de desarrollo por los que todos pasamos, tendrían mayor consistencia.

Si una persona presenta algún tipo de dificultad en cualquiera de las tareas asociadas con estas etapas (el destete, el control de esfínteres o en la búsqueda de la identidad sexual) tenderá a retener ciertos hábitos infantiles o primitivos. A esto se le llama **fijación**.

La fijación provoca que cada problema de una etapa específica se prolongue considerablemente en nuestro carácter o personalidad.

-Carácter **oral-pasivo**. Una personalidad de este tipo tiende a depender mucho de los demás. Usualmente buscan “gratificaciones orales” tales como comer, beber y fumar. Es como si estuviesen buscando los placeres que se perdieron en la infancia.

-Personalidad **oral-agresiva**. Estas personas retienen de por vida un deseo de morder cosas, como lápices, chicles, así como personas. Tienden a ser verbalmente agresivos, sarcásticos, irónicos y demás.

-Personalidad **anal-expulsiva** (también anal-agresiva). Estas personas tienden a ser sensibleros, desorganizados y generosos ante una falta. Pueden ser crueles, destructivos y muy dados al vandalismo y los grafiti.

-Personalidad **anal-retentiva**. Será especialmente pulcro, perfeccionista y dictatorial. En otras palabras el anal-retentivo está atado por todas partes. El personaje de Félix Unger en la película mencionada es un ejemplo perfecto. Existen también dos personalidades **fálicas**, aunque a ninguna de ellas se le ha dado nombre.

Estos distintos caracteres fálicos demuestran un punto importante de la caracterología freudiana: los extremos conllevan a los extremos. Si usted se encuentra frustrado o es demasiado indulgente, tiene problemas.. Y, aunque cada problema tiende a desarrollar ciertas características, éstas últimas pueden ser fácilmente reversibles. Así, por ejemplo, una persona anal-retentiva puede volverse excesivamente generosa o ser bastante desorganizada en algunos aspectos de su vida.

Erikson, acepta las ideas de Freud como básicamente correctas, no obstante, Erikson está bastante más orientado hacia la sociedad y la cultura que cualquier otro freudiano, pero desplaza en sus teorías a los instintos y al inconsciente.

Algunas discrepancias con la teoría de Freud radica en:

- que las personas son seres activos buscando adaptarse a su ambiente, más que pasivos esclavos de impulsos
- El otorgar mayor importancia que Freud a las influencias culturales.

En la teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó "Teoría psicosocial", Erikson describe ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales (crisis o conflictos en el desarrollo de la vida, a las cuales han de enfrentarse las personas).

1. *Confianza vs. Desconfianza* o etapa sensorio-oral (desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 meses) consiste en desarrollar la confianza sin eliminar completamente la capacidad para desconfiar. El bebé recibe el calor del cuerpo de la madre y sus cuidados tiernos y amorosos, a través de las respuestas paternas, el niño aprende a confiar en su propio cuerpo y las necesidades biológicas que van con él. Este vínculo que será la base de sus futuras relaciones con otras personas importantes. Depende entonces del sentimiento de confianza que tengan los padres en sí mismos y en los demás, el que lo puedan reflejar en sus hijos. En contraposición, es peor aquella tendencia que se inclina sobre el otro lado: el de la desconfianza. Estos niños desarrollarán la tendencia maligna de

desvanecimiento, esta persona se torna depresiva, paranoide e incluso puede desarrollar una psicosis.

Si se logra un equilibrio, el niño desarrollará la virtud de *esperanza*, una fuerte creencia en la que se considera que siempre habrá una solución al final del camino, a pesar de que las cosas vayan mal

2. *Autonomía vs. Vergüenza y Duda.* Este estadio corresponde al llamado anal-muscular de la niñez temprana (desde los 18 meses hasta los 3 años aproximadamente). En esta etapa se espera alcanzar un cierto grado de autonomía, aún conservando un toque de vergüenza y duda. Este desarrollo es lento y progresivo y no siempre es consistente y estable por ello el niño pasa por momentos de vergüenza y duda. El niño empieza a experimentar su propia voluntad autónoma experimentando fuerzas impulsivas que se establecen en diversas formas en la conducta del niño, y se dan oscilando entre la cooperación y la terquedad, las actitudes de los padres y su propio sentimiento de autonomía son fundamentales en el desarrollo de la autonomía del niño.

Pero demasiada vergüenza y duda, llevaría al niño a desarrollar la malignidad que Erikson llama compulsividad. La persona compulsiva siente que todo su ser está envuelto en las tareas que lleva a cabo y por tanto todo debe hacerse correctamente. El seguir las reglas de una forma precisa, evita que uno se equivoque, y se debe evitar cualquier error a cualquier precio.

Si se logra un equilibrio apropiado y positivo entre la autonomía y la vergüenza y la culpa, se desarrollará la virtud de una voluntad poderosa o

determinación. Una de las cosas más admirables (y frustrantes) de un niño de dos o tres años es su determinación: “puedo hacerlo”.

3. *Iniciativa vs. Culpa*. Este es el estadio genital-locomotor o la edad del juego. Desde los 3-4 hasta los 5-6 años, la tarea fundamental es la de aprender la iniciativa sin una culpa exagerada. El niño desarrolla actividad, imaginación y es más enérgico y locuaz, aprende a moverse más libre y violentamente, su conocimiento del lenguaje se perfecciona, comprende mejor y hace preguntas constantemente; lo que le permite expandir su imaginación. Todo esto le permite adquirir un sentimiento de iniciativa.

Demasiado iniciativa y muy poca culpa significa una tendencia mal adaptativa que Erikson llama **crueledad**. La persona cruel toma la iniciativa. Tiene sus planes, ya sea en materia de escuela, romance o política, o incluso profesión. El único problema es que no toma en cuenta a quién tiene que pisar para lograr su objetivo. Todo es el logro y los sentimientos de culpa son para los débiles. La forma extrema de la crueldad es la sociopatía.

La culpa exagerada, la cual Erikson llama **inhibición** es aquella persona que no probará cosa alguna, ya que “si no hay aventura, nada se pierde” y particularmente, nada hay de lo que se puede sentir culpable. Desde el punto de vista sexual, edípico, la persona culposa puede ser impotente o frígida.

El equilibrio llevará al sujeto a la virtud psicosocial de propósito. El sentido del propósito es algo que muchas personas anhelan a lo largo de su vida, aunque la mayoría de ellas no se dan cuenta que, de hecho, ya llevan a cabo sus propósitos a través de su imaginación y su iniciativa.



4. *Laboriosidad vs. Inferioridad.* Esta etapa corresponde a la de latencia, comprendida entre los 6 y 12 años de edad del niño escolar. La tarea principal en esta etapa es desarrollar una capacidad de laboriosidad al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. Los niños deben dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad.

Posee una manera infantil de dominar la experiencia social experimentando, planificando, compartiendo. Llega a sentirse insatisfecho y descontento con la sensación de no ser capaz de hacer cosas y de hacerlas bien y aún perfectas; el sentimiento de inferioridad, le hacen sentirse inferior psicológicamente, ya sea por su situación económica- social, por su condición "racial" o debido a una deficiente estimulación escolar, pues es precisamente la institución escolar la que debe velar por el establecimiento del sentimiento de laboriosidad.

Para Erikson la malignidad más común es la llamada inercia. Esto incluye a todas aquellas personas que poseen un "complejo de inferioridad". Lo ideal es desarrollar un equilibrio entre la laboriosidad y la inferioridad; esto es, ser principalmente laboriosos con un cierto toque de inferioridad que nos mantenga sensiblemente humildes. Entonces tendremos la virtud llamada *competencia*.

5. *Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad.* Esta etapa es la de la adolescencia, empezando en la pubertad y finalizando alrededor de los 18-20 años. La tarea primordial es lograr la identidad del Yo y evitar la confusión

de roles. Esta fue la etapa que más interesó a Erikson y los patrones observados en los chicos de esta edad constituyeron las bases a partir de las cuales el autor desarrollaría todas las otras etapas.

Se experimenta búsqueda de identidad y una crisis de identidad, que reavivará los conflictos en cada una de las etapas anteriores; los padres de los adolescentes se verán enfrentando situaciones nuevas que serán un nuevo reto para su misión orientadora. Son características de identidad del adolescente:

- La Perspectiva Temporal, orientación en el tiempo y en el espacio
- La Seguridad en Sí Mismo.
- La Experimentación con el Rol, énfasis en la acción
- El Aprendizaje interés por el contacto con el medio ambiente y una estrategia del aprendizaje vital.
- Polarización Sexual: Adecuado grado de desarrollo del propio interés sexual.
- Liderazgo y Adhesión: Adecuada integración al grupo de "pares".
- El Compromiso Ideológico, orientación valorativa y participación en el ambiente.

Si logramos negociar con éxito esta etapa, tendremos la virtud que Erikson llama fidelidad. La fidelidad implica lealtad, o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones. Realmente, la fidelidad de la que hablamos se establece cuando hemos

hallado un lugar para nosotros dentro de ésta, un lugar que nos permitirá contribuir a su estabilidad y desarrollo.

6. *Intimidad vs. Aislamiento.* Es la etapa de la adultez joven, la cual dura entre 18 años hasta los 30 aproximadamente. Los límites temporales con respecto a las edades en los adultos son mucho más tenues que en las etapas infantiles, siendo estos rangos muy distintos entre personas. La tarea principal es lograr un cierto grado de intimidad, actitud opuesta a mantenerse en aislamiento. La intimidad supone la posibilidad de estar cerca de otros ya que posee un sentimiento de saber quién es, no tiene miedo a “perderse”. La tendencia mal adaptativa que Erikson llama promiscuidad, se refiere particularmente a volverse demasiado abierto, muy fácilmente, sin apenas esfuerzo y sin ninguna profundidad o respeto por tu intimidad. La exclusión es la tendencia maligna de aislamiento máximo.

Si se atraviesa con éxito esta etapa, se llevará consigo esa virtud o fuerza psicosocial que Erikson llama amor. Dentro de este contexto teórico, el amor se refiere a esa habilidad para alejar las diferencias y los antagonismos a través de una “mutualidad de devoción”. Incluye no solamente el amor que compartimos en un buen matrimonio, sino también el amor entre amigos y el amor de mi vecino, compañero de trabajo y compatriota.

7. *Generabilidad vs. Estancamiento.* Este estadio corresponde al de la adultez media. Incluiría aquel periodo dedicado a la crianza de los niños (comprendido entre los 20 y 50 años aprox.) La tarea fundamental aquí es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento. La

productividad es una extensión del amor hacia el futuro. Tiene que ver con una preocupación sobre la siguiente generación y todas las demás futuras: teniendo y criando los hijos, la enseñanza, la escritura, la inventiva, las ciencias y las artes, el activismo social complementan la tarea de productividad.

La tendencia maligna de rechazo supone muy poca productividad y bastante estancamiento, lo que produce una mínima participación o contribución a la sociedad. Desde luego que aquello que llamamos “el sentido de la vida” es una cuestión de cómo y qué contribuimos o participamos en la sociedad.

Esta es la etapa de la “crisis de la mediana edad”. En ocasiones los hombres y mujeres se preguntan esa interrogante tan terrible y vasta de “¿Qué estoy haciendo aquí?”.

8. *Integridad vs. Desesperación.* La delicada adultez tardía o madurez, (desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte) Empieza alrededor de la jubilación, después que los hijos se han ido. Erikson menciona que es bueno llegar a esta etapa y si no lo logramos es que existieron algunos problemas anteriores que retrasaron nuestro desarrollo.

Aquí es lograr una integridad con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un distanciamiento social, desde un sentimiento de inutilidad existe un sentido de inutilidad biológica, debido a que el cuerpo ya no responde como antes, junto a las enfermedades, aparecen las preocupaciones relativas a la muerte. Los amigos mueren; los familiares también parece que todos debemos sentirnos desesperanzados; como respuesta a esta desesperanza,

algunos mayores se empiezan a preocupar con el pasado. La tendencia mal adaptativa de este estadio es llamada presunción. Esto ocurre cuando la persona “presume” de una integridad yoica sin afrontar de hecho las dificultades de la senectud.

La tendencia maligna es la llamada desdén. Erikson la define como un desacato a la vida, tanto propia como la de los demás.

La persona que afronta la muerte sin miedo tiene la virtud que Erikson llama sabiduría.

#### **2.2.1.3. Modelo sistémico**

En esta revisión trataremos la personalidad en relación al alumno y la educación propuesta por Ortiz (2008), él define la personalidad como: “individuo social organizado a partir de la información genética de sus células y sobre la base de la información social transcrita en información psíquica consciente, de cuya actividad depende la reestructuración sociocinética de sus componentes: temperamento, intelecto y carácter”. Define la información social como la estructura supraindividual cuya actividad es el modelo de desarrollo de un sistema social.

Ortiz (2008) intenta integrar una teoría ética social y una teoría psicobiológica social del individuo concreto con la práctica docente de los maestros en vista de la necesidad de comprender al alumno como la personalidad en formación que es: un individuo social que debe formar su conciencia dentro de un sistema educativo a fin de llegar a ser una personalidad esencialmente

moral; esto es un trabajador que ha asumido el compromiso moral de contribuir a la transformación moral de la sociedad.

Cada personalidad tiene cinco niveles de organización cuya estructura y actividad depende de la clase de información que corresponda a cada nivel referidas a las formas de información genética, metabólica, funcional, psíquica inconsciente y psíquica consciente. El nivel superior comprende toda la información psíquica consciente que constituye la conciencia, la cual refleja a las diversas clases de información social (Modificado de Ortiz 2004).

Desde el punto de vista de su estructura, Ortiz (2008) propone que el sistema de la personalidad está constituido por tres componentes, que son el temperamento, el intelecto y el carácter.

*\*Estructura del temperamento:* comprende toda la estructura interna que se forma a partir de la actividad emotiva inconsciente y sobre la base de la información psíquica afectiva de la conciencia. La actividad temperamental es la actividad personal que se expresan en los gestos que contribuyen el comportamiento por el cual cada uno establece sus relaciones emocionales con las demás personas.

*\*Estructura del intelecto:* se forma a partir de la actividad ejecutiva del individuo humano y sobre la base de la información psíquica consciente cognitiva (actividad fundamental es el estudio). Por medio de esta actividad intelectual la personalidad se relaciona con los procesos de la actividad social cultural, esta actividad se expresa en el desempeño personal.

*\*Estructura del carácter:* se forma a partir de la actividad emocional y ejecutiva del individuo social en formación sobre la base de la información psíquica consciente conativa. Se expresa en los actos de conducta por el cual cada personalidad se relaciona con otras dentro de las relaciones sociales del trabajo que constituyen la estructura económica de la sociedad. El carácter como componente moral se estructura durante la adolescencia cuando debe prepararse para trabajar socialmente (autorrealización de si misma).

Los hombres son los únicos seres vivos que deben incorporar la información que organiza la sociedad en su memoria neo cortical, de esta forma el neocórtex humano se transforma en una conciencia y la actividad consciente transforma al hombre en una personalidad.

Ortiz define la conciencia como la estructura neo cortical que se organiza a partir de la actividad psíquica inconsciente del individuo humano y sobre la base de la información social, una vez que se transcribe en información psíquica consciente. Es todo el conjunto de la información psíquica-afectiva, cognitiva y conativa-codificada en la memoria neo cortical de las personas. La formación de la conciencia se realiza por la acción simultánea y sucesiva de esas áreas (afectiva, cognitiva y conativa). El desarrollo formativo de la personalidad depende de la conciencia que se forma en el curso de la infancia, la niñez y la adolescencia

Asimismo, define la sociedad como el sistema supraindividual humano que se organizó a partir de la información psíquica inconsciente de los

hombres y se reestructura a base de las clases de información social, tradicional, cultural y económica que existen.

Ortiz (2008) propone estadios del desarrollo formativo de la conciencia y la personalidad:

I. *Infancia*: se forma el sistema afectivo y el temperamento el cual se estructura a base de información social tradicional dentro de las relaciones interpersonales. Primer periodo crítico: contradicciones afectivo-cognitivas.

II. *Niñez*: se forma el sistema cognitivo y el intelecto el cual se estructura a base de información social cultural dentro de las relaciones culturales. Segundo período crítico: contradicciones cognitivo-conativas.

III. *Adolescencia*: Formación del sistema conativo y del carácter, se estructura a base de la información social económica dentro de las relaciones económicas. Tercer periodo critico persona-sociedad.

#### **2.2.1.4. Modelo Conductista**

En esta perspectiva, las respuestas parecen recaer sobre una observación cuidadosa del comportamiento y del ambiente, así como sus relaciones.



El enfoque conductista estará representado en nuestra revisión por Hans Eysenck. Por lo tanto, para efectos de esta investigación desarrollaremos su teoría propuesta.

### **TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE H. EYSENCK.**

Eysenck y Eysenck (1987) definen la personalidad como una organización más o menos estable, dinámica del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única en el ambiente.

“La suma total de los patrones conductuales presentes o potenciales del organismo determinadas por la herencia y el ambiente, se origina y desarrolla mediante la interacción funcional de los sectores formativos en que se originan estos patrones conductuales”. Esta definición va a girar alrededor de cuatro patrones de conducta: el factor cognoscitivo (inteligencia), el factor conativo (carácter), factor afectivo (temperamento) y el factor somático (constitución).

Dos de las dimensiones principales de personalidad extraversión y neuroticismo fueron anticipados por antiguos escritores griegos como es el caso de Hipócrates, a él se le atribuye la doctrina de los cuatro temperamentos, esbozó una teoría explicativa llamado humores que posteriormente sería divulgada por Galeno. Galeno, definió cada una de los cuatro tipos resultantes según ciertos humores corporales que predominaban sanguínea, melancólico, colérico y flemático.

Eysenck (1970) desarrolló su teoría de la personalidad basada en los cuatro humores de Hipócrates y las concepciones de las dimensiones de Introversión-extraversión formulada por Jung relacionándolas con los tipos de Neurosis. Además incorporó la hipótesis de McDougall sobre la naturaleza química de la Introversión-extraversión, los hallazgos experimentales de Pavlov sobre vinculación de la actividad nerviosa con los humores de Hipócrates y los tipos químico de Jung.

Los rasgos de orden superior que Eysenck va a considerar como trasfondo de la personalidad son dos: los de Introversión-extroversión y Emocionalidad-estabilidad (o neuroticismo).

Afirma que desde estas dimensiones de personalidad, los seres humanos van a presentar ciertas características en común que harán posible el estudio científico de la personalidad ya que los rasgos de conducta serán en alguna medida una expresión de estas dos grandes dimensiones básicas de personalidad que se hallarán en todo ser humano, en cada uno de ellos con sus diferencias individuales e específicas.

En base a sus propios estudios sobre las emociones, sostiene que pueden hacerse seis afirmaciones:

- 1.- El comportamiento humano manifiesta cierto grado de generalidad.
- 2.- La personalidad está jerárquicamente organizada.
- 3.- Los diferentes grados de generalidad se pueden establecer mediante el análisis factorial a nivel de hábito mediante correlaciones test-retest y a nivel de tipo, por interrelaciones de rasgos.

4.- El comportamiento anormal no es cualitativamente diferente del comportamiento normal, sino que presenta un extremo de un continuo que va de lo normal a lo anormal sin un límite que lo separe claramente.

5.- Una vez que se establecen claramente las dimensiones de la personalidad es posible localizar a cualquier individuo en una de las dimensiones produciendo así una descripción de la estructura de la personalidad.

6.- Las principales dimensiones son los de Neuroticismo, introversión-extroversión y psicoticismo.

Eysenck en su teoría nemotética personal del estudio de la personalidad a través del modelo factorial busca variables intermedias que puedan explicar las diferencias de las conductas en situaciones similares, junto con las consecuencias de las conductas.

El Modelo Jerárquico de la personalidad de Eysenck, habla de una estructura de cuatro niveles de organización del comportamiento:

**1er. Nivel (Actos): Reacciones, respuestas o acciones concretas y específicas:** (Plano inferior) Se trata de comportamientos que se observan una sola vez, en situaciones experimentales o cotidianas y pueden ser características o no del individuo.

**2do. Nivel (Hábitos):** Se trata de componentes que revelan una cierta estabilidad en situaciones análogas de vida cotidiana, en el individuo, es decir, hay respuestas análogas en situaciones diferentes pero con cierta semejanza.

**3er. Nivel (Rasgos de la personalidad):** Asociación de hábitos afines. Son los constructores teóricos resultantes de interrelaciones o de relaciones de diversos hábitos de características como: exactitud, perseverancia, rigidez, entre otras.

**4to Nivel (Tipos):** Asociación de rasgos. Es aquí como se dimensiona la personalidad, se distingue tres áreas y cada dimensión puede considerarse como un continuo al que cada individuo puede acercarse en menor o mayor grado. De ahí que este último nivel de organización de rasgos, correspondería a las dimensiones básicas de personalidad propuestas por Eysenck.

### **LAS DIMENSIONES BÁSICAS DE LA PERSONALIDAD**

Eysenck (1987) considera que son tres los tipos de factores que van a dar cuenta de la varianza fundamental de la personalidad, estos son: la dimensión Extraversión (Introversión-Extraversión) (E), La dimensión Emocionalidad (Estabilidad-Neuroticismo) (N) y la Dimensión dureza (Psicoticismo) (P). (Escolar, Lobo y Seva-Díaz, 1989; Amelang y Bartussek 1991).

Estos factores constituyen las Dimensiones más importantes de la personalidad, se pueden considerar como rasgos o conductas que en forma conjunta se van a agrupar pero son independientes entre sí.

Delgado (1997) afirma que se puede llegar a comprender cómo es la personalidad si podemos situar a un individuo en ella.

### ***La Dimensión Extraversión (Introversión-extroversión)***

Se entiende como cambio o no cambio, de velocidad o lentitud para el condicionamiento, está determinada por la combinación de características de los procesos de Excitación-Inhibición cortical.

Eysenck en su teoría agrupó un conjunto de rasgos que tipifican lo que él denomina como extraversión, entre los que destacan: tener una menor habilidad para el aprendizaje en general; la necesidad de que se le exponga varias veces el material en una situación de aprendizaje para que logre aprender, ser poco preciso en el manejo psicomotor y tender a realizar movimientos amplios y numerosos.

Eysenck ha propuesto que los niveles característicos (o de reposo) del SRAA de los introvertidos son mayores que en los extrvertidos. Los centros cerebrales superiores de los introvertidos muestran mayor activación que los extrvertidos, los introvertidos suelen estar más alerta que los extrvertidos.

Los introvertidos prefieren situaciones que proporcionen poca estimulación pero no tan poca que resultan aburridas incluso para un introvertido. Por otro lado, los extrvertidos se aburrirían en situaciones moderadas y bajos de estimulación, se espera que prefieran los niveles más altos, pero no tan elevados que resultaran abrumadores inclusive para ellos mismos, son comunicativos, desinhibidos, dominantes y están inmersos en la actividad social.

\* El introvertido es quieto y calmado, introspectivo y aislado. Tiende a planear sus acciones por adelantado y desconfía de los impulsos del momento, no

gusta de las excitaciones, es serio y prefiere un modo de vida ordenado. Prefiere los libros que a las personas, es reservado y distante., entre otros rasgos.

El extravertido se caracteriza por su sociabilidad, cordialidad, gusto por la excitación, comunicación, impulsividad, jovialidad, actividad y espontaneidad.

\* Dentro de los rasgos que definen al típico extrovertido es que gusta de fiestas, suele ser un individuo impulsivo, tiende a ser agresivo y pierde fácilmente su temple. Es dependiente del ambiente: actúa sobre los impulsos del momento. Es eficiente en el trabajo práctico y da respuestas inmediatas. Es despreocupado, bromista, gusta reír y ser divertido. Prefiere actuar a pensar. En conjunto sus sentimientos no son mantenidos bajo un adecuado control y no es siempre una persona previsible y confiable (Eysenck y Eysenck, 1964; Cueli y Redil, 1972).

### ***La Dimensión Estabilidad (Estabilidad-inestabilidad)***

Eysenck también ha propuesto una base nerviosa para su segunda dimensión de la personalidad, la estabilidad emocional (neuroticismo). Propone que los centros emocionales del cerebro (Eysenck los llama el cerebro visceral) se activan con facilidad en las personas emocionalmente inestables, esta activación es muy diferente de la cortical y también las estructuras cerebrales que lo manejan.

Un alto grado de neuroticismo implica una emotividad intensa y de alto tono, quienes lo poseen son personas generalmente ansiosas, inseguras y

tímidas, con fuertes bloqueos en la conducta y respuestas inadecuadas con irrupciones emocionales desordenadas (Gonzales, 1979).

El neuroticismo implicaría una intolerancia al estrés físico o psicológico (conflictos o frustraciones) y un nivel alto de excitabilidad. El neuroticista posee un sistema nervioso autónomo y lábil, muy reactivo a las situaciones ambientales de frustración y tensión: es una persona generalmente tensa, ansiosa, insegura y tímida, presenta bloqueos de conducta, respuestas inadecuadas o irrupciones emocionales desproporcionadas con tendencia a sufrir trastornos psicosomáticos (Mori, 2002 ).

El neuroticismo constituye una respuesta de conducta inadaptativa del sujeto determinado por factores genotípicos(reactividad autonómica) y factores fenotípicos (condicionamiento de respuestas inadaptativas) (Anicama, 1974).

El neuroticista presenta las siguientes características: preocupación, irritabilidad, tensión, ansiedad, depresión, sentimientos de culpa y baja autoestima. Es irracional, triste, emotivo. Presenta molestias en el estómago, desmayos (Eysenck y Eysenck, 1987)

Eysenck propuso la relación de los cuatro tipos temperamentales y el sistema dimensional neuroticismo-extraversión:

- El individuo Extravertido e inestable (colérico), es susceptible, inquieto, agresivo, excitable, sensible, tolerante, vividor, despreocupado, dirigente.

- El individuo Extravertido Estable (sanguíneo), es sociable, expresivo, comunicativo, sensible, tolerante, vividor, despreocupado, dirigente.
- El individuo Introverso Inestable (Melancólico) es triste, ansioso, sombrío, pesimista, reservado, insociable, tranquilo.
- El individuo Introverso Estable (Flemático) es pasivo, cuidadoso, pensativo, pacífico, controlado, veraz, sereno (Mori, 2002).

#### **2.2.1.5. Corriente factorialista**

La teoría de la personalidad de Raymond B. Cattell está fundada en la técnica estadística del análisis factorial y sirve de puente de unión entre las teorías clínicas y las experimentales.

El elemento estructural básico en su teoría, es el rasgo. El rasgo representa tendencias reactivas generales y nos indica características de conducta del sujeto que son relativamente permanentes. El rasgo implica una configuración y regularidad de conducta a lo largo del tiempo y de las situaciones. Algunos rasgos pueden ser comunes a todos los individuos, y otros pueden ser exclusivos de un individuo. Ciertos rasgos pueden estar determinados por la herencia otros por el ambiente. Algunos rasgos están relacionados con motivos, que son los rasgos dinámicos, y otros guardan relación con la capacidad y el temperamento. Podemos establecer una distinción entre:



Los rasgos superficiales: son expresivos de conductas, que superficialmente pueden aparecer unidas, pero que de hecho no cavarían conjuntamente, ni tienen una raíz, causal común. Estos rasgos pueden ser descubiertos a través de métodos subjetivos.

Los rasgos fuente o rasgos profundos: son expresivos de una relación de conductas que cavarían conjuntamente, de modo que forman una dimensión de personalidad unitaria e independiente. Para descubrir estos rasgos se ha de acudir a los procedimientos estadísticos del análisis factorial. Según Cattell hay tres fuentes de datos para descubrir estos rasgos profundos: los datos procedentes de la vida, los datos del cuestionario y los datos de los tests objetivos.

Se distingue entre ergios y sentimientos:

**Ergios:** son factores que reflejan las fuerzas de los impulsos biológicos innatos.

**Sentimientos:** son factores que reflejan pautas de conducta determinadas por el ambiente.

Un ergio es una tendencia innata a reaccionar de una forma específica ante ciertos objetivos. La expresión externa puede haber sido afectada por el proceso de socialización, pero existe un marcado carácter innato, teniendo en cuenta que estos ergios van asociados a cualidades emocionales y objetivos biológicos que permanecen constantes en diversas culturas.

Ejemplos de ergios son: apareamiento (sexo), seguridad-miedo, autoafirmación, gregarismo, protección parental, exploración (curiosidad), sensualidad, atracción y constructividad.

*Los sentimientos* tienen su fuente en instituciones sociales como la familia o la escuela. Representan pautas de actitudes no innatas sino adquiridas. Por ejemplo: el sentimiento religioso, el sentimiento profesional, y el sentimiento del sí mismo.

Una misma conducta puede ser expresión de diversas actitudes, las cuales, pueden relacionarse con sentimientos y ergios muy diversos.

Es decir, una sola conducta puede dar satisfacción a impulsos muy diversos.

Los rasgos están determinados por la influencia de la herencia y del ambiente.

La conducta del individuo ante una situación dependerá de los rasgos de su personalidad pertinentes a dicha situación, y de otras variables transitorias que pueden intervenir en esta situación. Un ejemplo de estas variables transitorias es el estado; si alguien está angustiado en determinado momento, su conducta se verá influida por el estado de ansiedad experimentado en ese momento.

Allport (1955) afirmó que los rasgos constituían el medio más útil para describir la personalidad de un individuo. El rasgo es una predisposición a responder de una forma particular.

## **2.2.2. PERCEPCIÓN**

### **2.2.2.1. PERCEPCIÓN DE PERSONAS**

Morales y cols. (1994) menciona que la teoría de la percepción fue presentada de forma sistémica en 1949. El principio fundamental de esta teoría es que la gente se comporta de acuerdo a como se ven y a la situación en la que se encuentran implicadas. El mundo del individuo está constituido por las percepciones que obtiene a partir del mundo real, de tal forma que lo que tiene relevancia para el sujeto es el contenido de sus percepciones independientemente de si están fundamentadas en hechos reales o no. Las experiencias educativas deben partir y ajustarse a estas *individualidades creadas* (Mori, 2002).

Referente a la percepción, Jones (1990) señala:

Gran parte de nuestra vida social consiste en interaccionar y relacionarnos con los demás, y rara vez existe interacción o relación sin que haya percepción de las personas con las que interactuamos. Esta percepción desempeña un papel crucial, pues tratamos a los demás no tal y como son realmente, sino tal y como nosotros lo percibimos.

Los estudios de percepción de personas y percepción social han estado muy ligados a los estudios de percepción de objetos (Morales y cols. 1994). Jones (1990) menciona que los estudios sobre percepción social y de personas tuvieron su punto de inflexión en 1957, en un simposio celebrado en la Universidad de Harvard. A partir de esa fecha el estudio de la

percepción de personas se desgajó del área más amplia denominada percepción social, adquiriendo entidad propia.

La percepción comprende principalmente dos procesos:

- 1.- La recodificación o selección del enorme caudal de datos que nos llega del exterior, reduciendo su complejidad y facilitando su almacenamiento y recuperación de la memoria.
- 2.- Un intento de ir más allá de la información obtenida, con el fin de predecir acontecimientos futuros y, de ese modo, evitar o reducir la sorpresa.

### **Factores que influyen en la percepción de personas**

Morales y cols. (1994) sostuvieron que el estudio de la percepción de personas ha generado cientos de investigaciones que nos han proporcionado una detallada descripción de los factores implicados en la percepción, revelando su carácter complejo y dinámico explicando algunos de los aspectos de la formación de impresiones asociados al perceptor, a la persona percibida o bien sea al contenido de la percepción:

#### ***Factores asociados al perceptor***

Los primeros estudios se centraron exclusivamente al problema de la exactitud de la percepción, posteriormente la corriente New Look otorgó al perceptor, a sus motivos, necesidades, expectativas y personalidad un papel primordial en el proceso perceptivo. Recientemente se ha enfatizado en las metas, objetivos y expectativas del perceptor.

La investigación muestra cómo los objetivos que persigue el perceptor moldean los procesos cognitivos asociados a la percepción de personas (Shower y Cantor, 1985). Las metas del perceptor no solo influye en cómo se procesa la información recibida sino también en el tipo de percepción que es buscada (Hilton y Darley, 1991).

Jones y Thibaut (1958) dividieron en tres categorías los tipos de metas que la persona suele buscar cuando percibe a otra:

- Probar o confirmar sus propios valores.
- Comprender a la otra persona y las causas de su conducta.
- Determinar si la conducta de la otra persona se ajusta a alguna regla o norma o, por el contrario la viola.

El tipo de meta predominante en determinada situación influirá en todo el proceso perceptivo.

Con respecto a las expectativas que llevan consigo los perceptores, Jones (1990) distingue los siguientes: expectativas basadas en la categoría (llamadas también estereotipos) y expectativas basadas en el estímulo; reflejan el conocimiento previo que el preceptor tiene de la persona percibida. Aparte de las motivaciones y expectativas existen otros factores más específicos relacionados con el preceptor que van a influir en la formación de impresiones son: familiaridad, valor del estímulo, significado emotivo del estímulo y la experiencia.

El papel activo del perceptor no se limita a tener metas, construir información y encuadrar la información construidas relacionados con sus metas. El papel

del perceptor va más allá, él mismo suscita la información o crea las condiciones bajo las cuales se genera la información sobre la persona estímulo (Jones, 1988)

### ***Variables asociadas a la persona percibida***

Schlenker (1980) afirma que hay un elemento crucial que va a influir en la impresión que se forma el preceptor; el estímulo perceptivo intenta regular y controlar ya sea de forma consciente o inconsciente la información que presenta al preceptor, principalmente referente a sí mismo. Este manejo de la impresión es consecuencia inevitable de la percepción social ya que continuamente se forman impresiones de nosotros, es importante influir sobre esa impresión en la dirección deseada.

Según Schlenker y Weigold (1992), con el manejo de las impresiones no solo se busca obtener mayor aprobación sino que existen una amplia gama de motivaciones que la justifican: autoensalzamiento, autoconsistencia y autoverificación.

Jones y Pittman (1982); Jones (1990), describen algunas estrategias básicas utilizadas en este manejo de impresiones, pero dependen del objetivo que se persiga y de las circunstancias concretas: el congraciamiento, intimidación y autopromoción.

Tetlock y Manstead (1985) afirman que sería incorrecto pensar que esos esfuerzos por presentar unas imágenes determinadas de sí mismos, son

esfuerzos por presentar una imagen falsa, ya que no corresponde con su Yo más profundo y auténtico.

### ***Factores relativos al contenido de la percepción***

Morales y cols. (1994) mencionan cinco factores:

- Efectos de orden. Es la influencia en la impresión que nos formamos de los demás: lo primero que conocemos de ellos (efecto primacía) o la última información que nos llega (efecto recencia.) Se han realizado varias investigaciones al respecto.
- Tono evaluativo de los elementos informativos. Estudios han mostrado que cuando la información que conocemos acerca de una persona contiene elementos positivos y negativos, estos últimos tienen una mayor importancia en la impresión formada.
- Información única y redundante. La información única y particular parece tener un impacto más poderoso sobre la impresión resultante que la información redundante.
- Carácter ambiguo de la información. Un elemento importante en la percepción de las personas es el grado en que los diversos componentes de la información pueden ser confirmado o desconfirmados, de tal manera que un rasgo ambiguo suele tener menor importancia que otro claro y preciso.
- El propio contenido de la información. Esta información se refiere básicamente a la apariencia física, la conducta y los rasgos de

personalidad. Otros contenidos importantes en la percepción son: información sobre las relaciones, sobre metas y objetivos que persigue y sobre contextos (Morales y Moya, 1994).

El análisis de cualquier comportamiento requiere prestar atención en primer lugar al proceso mediante el cual captamos los estímulos del ambiente. En el caso del comportamiento social estos estímulos son usualmente otras personas y su conducta.

La percepción de personas comparte muchas características de la percepción de objetos, tales como la organización, la selectividad, carácter subjetivo, búsqueda de elementos invariantes, e interpretación del estímulo. Sin embargo, la percepción de personas posee también ciertos rasgos que la distinguen de la percepción de objetos:

- a) Las personas son percibidas como agentes causales, capaces de controlar la información que presentan de sí mismas de acuerdo a sus objetivos e intereses.
- b) Tanto el objeto como el sujeto de la percepción son personas, lo que permite al perceptor hacer una serie de inferencias acerca de los sentimientos o actitudes de la persona percibida, en base a sus propias experiencias.
- c) La percepción de personas implica una interacción muy dinámica, donde la presencia, expectativas y conducta del perceptor pueden afectar la conducta de la persona percibida, en un proceso circular.



- d) La percepción de personas es usualmente más compleja que la percepción de objetos, ya que existen muchos atributos no observables directamente, las personas cambian más que los objetos, y la exactitud de la percepción es más difícil de comprobar (Moya, 1994).

Teniendo presente estas características generales de la percepción social, podemos dirigir ahora nuestra atención a cómo opera el proceso mediante el cual buscamos información y nos formamos impresiones acerca de las personas que percibimos.

#### CLAVES OBSERVABLES

Smith y Mackie (1995) afirman que la materia prima de las primeras impresiones son las claves visibles de una persona, incluyendo su apariencia física, sus claves no verbales, y su conducta manifiesta

- a) La **apariencia física** ciertamente influencia nuestras impresiones acerca de las otras personas, ya que es habitualmente la primera y a menudo única clave de cómo es alguien. Además, determinados rasgos pueden estar asociados con ciertos estereotipos.
- b) Las **claves no verbales** pueden comunicar mucha información acerca de una persona, especialmente de sus sentimientos y actitudes hacia otros. Las expresiones faciales, la conducta visual y el lenguaje corporal pueden ser asociados con distintos atributos y emociones de las personas.
- c) La **conducta manifiesta** de una persona es tal vez la materia prima más importante para desarrollar una impresión acerca de ella, ya que muchas

conductas tienden a asociarse con determinados rasgos de personalidad o actitudes. Esto se expresa en el conocido consejo de juzgar a otros por sus acciones, y no por su apariencia o por lo que dicen.

Es evidente que serán muchas las posibles claves observables en una persona en cada una de estas tres áreas, sin embargo no todas ellas atraerán por igual nuestra atención. Aquellas características más salientes, es decir, que más atraerán la atención, son aquellas que son inusuales o inesperadas en un determinado contexto. Así por ejemplo, un hombre empujando un coche con un bebé no atraerá mayormente nuestra atención en una plaza pública llena de niños pequeños, pero sí lo haría en una fila de personas frente a la boletería de una función de ópera. Por lo tanto, una vez que tenemos información acerca de la apariencia física de una persona, su comunicación no verbal, y algunas de sus conductas, aquellos aspectos que son más salientes es más probable que atraigan la atención y formen la base para las primeras impresiones.

Entre los factores que influyen en la accesibilidad del conocimiento están las expectativas, motivos, ánimo, contexto, recencia y frecuencia de activación (Smith & Mackie, 1995).

a) **Expectativas:** cuando creemos que algo es más probable, nuestros pensamientos acerca del resultado anticipado determinan nuestra interpretación de lo que realmente ocurre. En un estudio clásico de Kelley de 1950 sobre formación de impresiones, los estudiantes a quienes se les había anticipado que un profesor invitado era "cálido", lo evaluaron como

más considerado, informal, sociable y con sentido del humor, que sus compañeros a quienes se les había anticipado que el profesor era "frío" (Smith & Mackie, 1995).

- b) **Motivos:** a menudo no solamente vemos lo que esperamos ver, sino que también lo que queremos ver. El solo hecho de pensar en ciertas metas deseadas hace accesibles las representaciones cognitivas de esas metas, y esto afecta nuestra interpretación de la conducta de otros. Por ejemplo, las personas que quieren actuar cooperativamente es más probable que interpreten la conducta de otros como cooperativa.
- c) **Ánimo:** el estado de ánimo positivo o negativo tiene un impacto demostrado en cómo interpretamos la conducta de otros, y por tanto en nuestras reacciones hacia ellos. Las personas que están en un estado de ánimo positivo ven tanto su propia conducta como la de otros a través de un lente color rosa, asignando a todas las conductas evaluaciones más positivas que las personas con un estado de ánimo más neutro. Lo contrario sucede cuando las personas están en un estado de ánimo negativo. El ánimo tiene este efecto debido a que hace más accesibles otros pensamientos positivos o negativos, trayéndolos a la superficie donde ellos pueden influir en nuestras interpretaciones de las conductas.
- d) **Contexto:** a menudo la situación en la que ocurre una conducta ambigua nos ayuda a interpretarla. Esto se aplica entre otras cosas a nuestra interpretación de una expresión emocional. En dicho estudio se le mostraron a los sujetos fotos de expresiones faciales ambiguas junto con

determinada información acerca del contexto, obteniéndose interpretaciones muy diferentes de la misma expresión de acuerdo al contexto (por ejemplo, en un funeral, en una representación teatral, o en una competencia deportiva).

e) **Activación reciente:** una representación cognitiva que ha sido traída recientemente a la mente, permanece accesible por un tiempo. Por lo tanto, cualquier cosa que traiga una idea a la mente, aunque sea por coincidencia o por azar, puede hacerla accesible e influenciar nuestras interpretaciones de la conducta. La activación de un esquema para aumentar su accesibilidad y hacer más probable su uso se llama preactivación (priming). En la investigación clásica de este proceso se expone a los sujetos a una serie de estímulos y a continuación, en una segunda fase aparentemente no relacionada con la anterior, se les pide juzgar un nuevo estímulo. El efecto observado es que este último juicio resulta influido por los estímulos de la primera fase (Páez y cols. 1994).

f) **Activación frecuente o accesibilidad crónica:** el uso frecuente de una representación cognitiva por días, meses o años, puede hacerla crónicamente accesible, resultando en que la persona usa repetidamente los mismos conceptos al interpretar la conducta de otros. Mientras más a menudo una persona usa conceptos particulares, más probable es que tales conceptos vengan a la mente de nuevo, y así las representaciones altamente accesibles moldean la forma en que la persona interpreta los estímulos que recibe. De acuerdo a Páez y cols. (1994), los sujetos

esquemáticos o los sujetos expertos en una determinada área social tienen accesibles de manera crónica los esquemas asociados a esa área. Así por ejemplo, "los sujetos esquematizados masculinos tendrán crónicamente accesibles los atributos y esquemas de la asertividad y del autocontrol y aplicarán estos atributos en la percepción social de otros con mucha frecuencia. Estos esquemas crónicos se utilizan sin conciencia, sin control voluntario y hacen que se codifique la información relevante para el esquema en menos tiempo y de forma más sistemática" (Páez y cols, 1994).

Como se ha podido apreciar, la accesibilidad de los esquemas que usan las personas tiene muchas fuentes, y funciona de diversas maneras para influenciar la interpretación de una determinada conducta o característica.

## PRIMERAS IMPRESIONES

La percepción social involucra esfuerzos para formar una impresión global de las otras personas. Al interactuar con otros, y especialmente cuando es la primera vez, tratamos de combinar diversos trozos de información en una impresión general consistente. El sentido común sugiere que las primeras impresiones son muy importantes, y al igual como sucede en muchos otros casos, la evidencia empírica tiende a concordar con esta creencia de sentido común.

Asumimos que las impresiones iniciales que formamos sobre otros moldearán el curso de nuestros futuros encuentros con ellos, y que tales

impresiones pueden ser muy resistentes al cambio, aún frente a información posterior contraria. Varias décadas de investigación muestran que tales supuestos son correctos (Baron & Byrne, 1994).

Ya en investigaciones pioneras de Asch (1946) encontró que las impresiones que formamos sobre otros se ven más fuertemente afectadas por la información que recibimos primero, lo cual se llamó **efecto de primacía**. A pesar que Asch postulaba que la primera información afectaba el significado o interpretación de la información posterior, una interpretación más de acuerdo con el conocimiento actual sobre cognición social sugiere que tal efecto de primacía ocurre porque, una vez que tenemos alguna información inicial, no nos preocupamos en prestar mucha atención a la información adicional. Esto sería parte de una tendencia más general a minimizar el monto de trabajo cognitivo que hacemos cuando pensamos acerca de otros.

La investigación acumulada revela que al formar impresiones sobre otros, al parecer combinamos la información disponible acerca de ellos en una especie de promedio ponderado cognitivo. Es decir, combinamos la información ponderando cada trozo por diversos factores que determinan su importancia. Entre los factores más importantes que influyen el peso relativo que damos a diversos trozos de información, están los siguientes:

- 1) la fuente de la información: la información de fuentes que admiramos o en las que confiamos tiene más peso que la de fuentes no confiables

- 2) si la información es positiva o negativa: tendemos a ponderar más la información negativa acerca de otros, tal vez porque es más novedosa o distintiva
- 3) el grado en que la información describe conductas o rasgos que son atípicos o extremos: mientras más inusual es algo, mayor ponderación le damos, y
- 4) a menudo asignamos mayor peso a la información que recibimos primero (primacía) que a la información posterior (Baron & Byrne, 1994).

## **ATRIBUCIONES**

Además de percibir e interpretar las características y conductas de los otros, usualmente queremos ir más allá, conocer sus rasgos permanentes y comprender las causas de su conducta, por qué ellos actúan como lo hacen. El proceso a través del cual buscamos tal información es conocido como **atribución**. Más formalmente, la atribución se refiere a nuestros esfuerzos para entender las causas de la conducta de los otros y, en algunas ocasiones, las causas de nuestra conducta también. La atribución ha sido un tema de interés principal en la psicología social moderna desde los años 70, en un grado tal que ya en 1980 se estimaba en alrededor de 1.000 los artículos dedicados al tema. Sin embargo, sus orígenes pueden rastrearse hasta el trabajo pionero de Heider varias décadas antes.

## **CLASIFICACIÓN DE LAS ATRIBUCIONES**

El proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y finaliza cuando el observador cree encontrar la causa que la produjo. Cuando se

considera que la conducta era posible para el actor y éste quería realmente llevarla a cabo, se postulará una causa personal o interna. En cambio cuando se considera que la conducta estaba más allá de las posibilidades del actor o éste no pretendía realizarla, se postulará una causa ambiental o externa (Morales, 1994).

Morales y cols. (1994) mencionan algunas causas básicas a las cuales se atribuyen los resultados de éxito o fracaso en la realización de una tarea. Estas causas básicas son: **capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y azar** (De la Coleta, 1990). Sin embargo, es probable que puedan aparecer como causas otros factores, como cansancio, enfermedad o influencia de otras personas. De esta manera se mencionan tres principales dimensiones causales:

- a) **Internalidad- externalidad:** causas atribuidas a factores internos o externos al individuo. Entre las primeras estarían capacidad, esfuerzo y estado de ánimo, mientras que entre las segundas estarían dificultad de la tarea, azar e influencia de otras personas.
- b) **Estabilidad - inestabilidad:** causas que tienen un carácter permanente o transitorio. Entre las primeras estarían capacidad y dificultad de la tarea, mientras entre las segundas estarían esfuerzo, azar, estado de ánimo y ayuda específica.
- c) **Controlabilidad:** causas que están bajo la capacidad de control del individuo o escapan a su capacidad de control. Entre las primeras estarían



esfuerzo y ayuda específica, mientras que entre las segundas estarían capacidad, dificultad de la tarea y azar (Dela Coleta, 1990).

Así, los términos de las dimensiones señaladas pueden clasificarse en:

- 1) **Capacidad:** interna, estable, incontrolable
- 2) **Esfuerzo:** interna, inestable, controlable
- 3) **Dificultad de la tarea:** externa, estable, incontrolable
- 4) **Suerte:** externa, inestable, incontrolable

Por último, y en relación al estilo atribucional que se relaciona con el concepto de desamparo aprendido, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) reemplazan la dimensión de controlabilidad por la de globalidad-especificidad. Esta se refiere a si la causa postulada para un resultado (en este caso negativo) afecta a una gama de situaciones (global) o si únicamente afecta una situación particular (específica). De acuerdo a esto, en el estilo atribucional asociado a la depresión se atribuyen los resultados negativos a causas internas, estables y globales (Mercado y cols., 1993).

#### **2.2.2.2. MODELOS O TEORÍAS ATRIBUCIONALES**

Debido a que el proceso de atribución es complejo, se han propuesto muchas teorías para explicar su operación. Nos focalizaremos en dos que han sido especialmente influyentes.

➤ **TEORÍA DE LA INFERENCIA CORRESPONDIENTE DE JONES Y DAVIS**

La primera de estas teorías, la teoría de la **inferencia correspondiente** formulada por Jones y Davis (1965), pregunta cómo usamos información acerca de la conducta de los otros como una base para inferir que ellos poseen diversos rasgos o características (Baron & Byrne, 1994). En otras palabras, la teoría está interesada en cómo nosotros decidimos, sobre la base de las acciones manifiestas de los otros, que ellos poseen rasgos o disposiciones específicas que los acompañan de una situación a otra y que permanecen básicamente estables en el tiempo.

A primera vista esta podría parecer una tarea simple, ya que la conducta de los otros nos proporciona una rica fuente de información. Sin embargo, a menudo la tarea se complica debido a que muchas veces las personas actúan de ciertas maneras no porque al hacerlo así reflejan sus propios rasgos o preferencias, sino más bien porque los factores externos les dejan poca elección. En situaciones, que son extremadamente comunes, puede ser completamente erróneo usar la conducta de los otros como una guía para sus rasgos o motivos reales.

¿Cómo enfrentamos tales complicaciones? De acuerdo a la teoría de Jones y Davis, realizamos esta difícil tarea focalizando nuestra atención en ciertos tipos de acciones aquellos más probables de ser informativos.

a) Primero, consideramos solamente conductas que parecen haber sido elegidas **libremente**. Tendemos a ignorar o al menos desvalorizar

conductas que han sido de alguna manera impuestas a la persona en cuestión.

b) Segundo, prestamos cuidadosa atención a acciones que producen lo que Jones y Davis llaman **efectos no comunes** resultados que pueden ser logrados por una acción específica, pero no por otras. Es decir, podemos aprender más acerca de otra persona cuando ella realiza una acción por una razón específica, que cuando pueden haber muchas posibles razones.

c) Finalmente, Jones y Davis (1965) sugieren que también prestamos mayor atención a las acciones de los otros que son inusuales o que son bajas en **deseabilidad social**, que a aquellas acciones esperables o socialmente deseables. En otras palabras, aprendemos más acerca de los rasgos o características de los otros a partir de sus acciones que son algo distintas a lo común, que a partir de acciones que son muy similares a aquellas realizadas por la mayoría de las otras personas.

En suma, de acuerdo a la teoría propuesta por Jones y Davis, estamos más inclinados a concluir que la conducta de otros refleja sus rasgos estables (es decir, es más probable que logremos **inferencias correspondientes** o precisas acerca de ellos) cuando esa conducta:

- 1) ocurre por elección;
- 2) produce efectos distintivos, no comunes;
- 3) es baja en deseabilidad social (Baron & Byrne, 1994).

### ➤ **MODELO DE COVARIACIÓN DE KELLEY**

En innumerables situaciones vitales, la tarea atribucional central que enfrentamos es saber por qué otras personas han actuado como lo han hecho, o por qué los eventos han resultado de una manera particular. Tal conocimiento es crucial, ya que sólo si comprendemos las causas que subyacen las acciones de otros podemos ajustar nuestras propias acciones correspondientemente, y esperar que tenga sentido el mundo social. Obviamente, son numerosas las posibles causas específicas que subyacen la conducta de otros. Por ejemplo, si vemos a un estudiante elogiar a un profesor, tal evento social puede ser atribuido a distintas causas dependiendo de otra información que tengamos acerca de las personas involucradas y de las circunstancias.

De acuerdo a la teoría de Kelley presentada en 1967, las personas tratan de discernir la causa de un evento atendiendo a información de covariación, información acerca de factores causales potenciales que están presentes cuando ocurre el evento y que están ausentes cuando no ocurre (Baron & Byrne, 1994; Smith & Mackie, 1995). En este enfoque existen tres categorías de posibles causas para un evento social:

- a) algo acerca del **actor**, en este caso el estudiante;
- b) algo acerca del **estímulo** de la conducta, en este caso el profesor;
- c) algo acerca de las circunstancias o **situación** particular.

Para decidir qué tipo de atribución causal hacer, las personas buscan posibles causas que covaríen de una manera única con el evento, resultando

elegida aquella que está presente cuando ocurre la conducta y que está ausente cuando no ocurre la conducta. Concretamente, las personas buscan información de:

- 1) **Distintividad:** el grado en que el actor reacciona de la misma manera a otros estímulos o eventos, en este caso, si el estudiante elogia a otra gente.
- 2) **Consenso:** el grado en el cual otras personas reaccionan al mismo estímulo o evento en la misma forma que el actor, en este caso, si otras personas elogian al profesor.
- 3) **Consistencia:** el grado en el cual el actor reacciona al estímulo o evento de la misma manera en otras ocasiones, en este caso, si el estudiante elogia al profesor bajo otras circunstancias. Es necesario diferenciar y no confundir distintividad y consistencia. La consistencia se refiere a reacciones similares frente a un determinado estímulo en diferentes ocasiones, mientras que la distintividad se refiere a reacciones similares frente a diferentes estímulos o eventos.

En el ejemplo dado se podría ilustrar cada una de estas tres dimensiones de la siguiente manera:

- *Alto consenso:* Casi todos elogian a este profesor.
- *Bajo consenso:* Casi nadie elogia a este profesor.
- *Alta distintividad:* El estudiante no elogia a nadie más.
- *Baja distintividad:* El estudiante elogia a casi todas las personas.
- *Alta consistencia:* El estudiante elogia a este profesor casi siempre.

- *Baja consistencia*: El estudiante no elogia a este profesor habitualmente.

En base a lo anterior, podemos distinguir tres principales combinaciones que resultarán en tres tipos diferentes de atribuciones:

- 1) Alto consenso + alta distintividad + alta consistencia = algo acerca del **estímulo** (profesor)
- 2) Bajo consenso + baja distintividad + alta consistencia = algo acerca del **actor** (estudiante)
- 3) Bajo consenso + alta distintividad + baja consistencia = algo acerca del momento o **situación** particular (circunstancias).

La teoría de Kelley aparece como muy razonable y posible de aplicar a un amplio rango de situaciones sociales. Sin embargo, el tipo de análisis causal descrito puede requerir considerable esfuerzo, y ya se ha dicho antes que las personas tienden a evitar tal trabajo cognitivo cada vez que pueden.

A menudo las personas están prontas a sacar conclusiones rápidas y simples acerca de las causas de las acciones de otros, en gran medida porque han aprendido que ciertas clases de conducta generalmente surgen de factores internos, mientras otras usualmente derivan de factores externos. Por ejemplo, la mayoría de las personas creen que el éxito es generalmente resultado de la habilidad y el esfuerzo (dos causas internas), mientras que el reír es mayormente el resultado de estar expuesto a una situación divertida (causa externa).

Por lo tanto, al parecer el tipo de análisis cuidadoso ocurre sólo bajo ciertas circunstancias, principalmente en dos condiciones:

- a) cuando las personas enfrentan eventos inesperados,
- b) cuando ellas enfrentan resultados o eventos desagradables (Baron & Byrne, 1994).

Al comparar los modelos de Jones-Davis y de Kelley acerca de cómo las personas hacen inferencias sobre las causas de la conducta, se puede apreciar que las teorías pueden ser parcialmente correctas y complementarse más que excluirse mutuamente. Así, la teoría de la inferencia correspondiente se aplicaría principalmente a *conductas intencionales*, donde se procede mediante inferencias desde la conducta hacia las intenciones y luego hacia las disposiciones o rasgos. En cambio, el modelo de covariación se aplica principalmente a *reacciones* más que a acciones intencionales, procediendo a determinar un factor causal ya sea del actor, del estímulo o de la situación, de acuerdo a la información de consenso, consistencia y distintividad.

## ERRORES Y SESGOS ATRIBUCIONALES

En gran medida las dos teorías atribucionales revisadas se pueden considerar modelos normativos más que descriptivos, en el sentido que ellas plantean cómo los individuos deberían usar la información disponible al hacer inferencias causales, más que cómo los individuos realmente hacen tales inferencias (Sabini, 1992). Por lo tanto se ha dedicado mucha investigación a conocer cómo las personas al hacer atribuciones se "desvían" de lo postulado por los modelos. Así, por ejemplo, se ha encontrado que muchas veces las personas no utilizan el principio de covariación y que no consideran

la información de consenso, sobrevalorando sus propias *expectativas* (Echebarría, 1994).

### **El error fundamental de la atribución**

Se refiere a la tendencia a explicar las acciones de otros en términos de causas disposicionales (internas), más que de causas situacionales (externas). Consiste en atribuir la conducta de otra persona a sus propias características o cualidades, prestando muy poca atención a los diversos factores situacionales que podrían haber influido en su conducta. Esta tendencia a sobrestimar las causas disposicionales y subestimar las situacionales, puede derivar del hecho que cuando observamos la conducta de otro nos focalizamos en sus acciones (la figura, en términos de la percepción), y no en el contexto en el cual ellas ocurren (el fondo). O bien que observemos los factores situacionales pero no les asignemos importancia causal (Baron & Byrne, 1994).

A pesar que el error fundamental podría tener importantes implicaciones sociales, culturales y aún ideológicas (Echebarría, 1994), existe evidencia que revela que esta tendencia a atribuir las acciones de otros a causas disposicionales se debilita con el transcurso del tiempo. Es decir, a pesar que puede existir la tendencia inmediata a hacer atribuciones internas de la conducta de otro, a medida que pasa el tiempo se van tomando más en consideración las causas externas o situacionales (Baron & Byrne, 1994). Además, hay ocasiones en que los individuos no presentan esta tendencia a sobrestimar los factores internos en la conducta de los otros, como sucede



por ejemplo cuando la conducta del otro es inconsistente con su conducta pasada, o cuando se hace al sujeto centrar su atención sobre la situación o el contexto de la conducta. Por lo cual al parecer el llamado error fundamental tendría un alcance menos general de lo que antes se pensaba (Arcuri, 1988).

### **Las diferencias actor-observador**

Jones y Nisbett fueron los primeros en llamar la atención en 1972 hacia las diferencias que existen en la forma en que pensamos acerca de nuestras propias acciones, y la forma en que pensamos acerca de las acciones de otros. Ellos postularon que existe una tendencia general a ver la propia conducta como causada externamente, y a ver la conducta de otras personas como causada internamente, y esta asimetría en el pensamiento se conoce como la diferencia actor-observador en la atribución (Sabini, 1992).

Esta diferencia entre actor y observador sería sistemática y obedecería a factores informativos, perceptivos y motivacionales. En primer lugar, el observador desconoce a menudo si la conducta observada es representativa o excepcional, en cambio el actor sabe si ha reaccionado de manera similar o diferente en situaciones equivalentes en el pasado. Desde el punto de vista perceptivo existen diferencias en la saliencia relativa de la conducta y la situación, ya que para el actor lo saliente es la situación debido a que tiene que actuar frente a ella, mientras que para el observador lo saliente o lo que atrae la atención es la conducta. Y además existe una clara diferencia motivacional, ya que una atribución externa le permite al actor no asumir toda

la responsabilidad que podría derivarse de efectos poco apropiados, algo que no estaría presente en el observador (Morales, 1994b).

### **Sesgo a favor de uno mismo (self-serving)**

Se refiere a la tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas (por ej. habilidad o características personales), y los resultados negativos a causas externas (por ej. azar o dificultad de la tarea). Se han sugerido varias posibles explicaciones para esta tendencia, las cuales pueden ser agrupadas en dos categorías: (a) cognitiva y (b) motivacional.

La explicación **cognitiva** sugiere que este sesgo deriva primariamente de la forma en que procesamos la información social. Las personas pueden verse a sí mismas como responsables del éxito pero no del fracaso debido a factores primariamente cognitivos. Por ejemplo, comúnmente intentamos tener éxito y no intentamos fracasar, y a menudo la intención juega un rol en la atribución, siendo lo que el actor intenta lo que determina si atribuye su conducta a causas internas o externas. Además, es más probable que **esperemos** tener éxito, y se ha visto que es más probable que los resultados esperados sean atribuidos a causas internas más que externas (Sabini, 1992).

Por otro lado, la explicación **motivacional** sugiere que este sesgo deriva de la necesidad de proteger y reforzar la auto-estima, del deseo de lucir bien a los ojos de los otros. En relación a esto, se podrían distinguir dos subtipos de sesgo a favor de uno mismo: sesgo ego-protector y sesgo ego-reforzante. El primero se refiere a la negación de la responsabilidad por los resultados

negativos, mientras que el segundo se referiría a la asunción de responsabilidad por los éxitos, teniendo ambos como función mantener niveles altos de autoestima y buscar la aprobación social (Echebarría, 1994).

Al parecer, y de acuerdo a diversos estudios, el sesgo atribucional a favor de uno mismo estaría determinado por factores tanto motivacionales como cognitivos (Baron & Byrne, 1992). Pueden haber algunas ocasiones en que las personas hacen atribuciones sesgadas debido a su deseo de verse a sí mismas positivamente, pero también existirían muchas ocasiones en que un sesgo a favor de uno mismo puede ser el resultado de factores puramente cognitivos (Sabini, 1992).

Cualquiera sea la naturaleza de este sesgo, puede tener implicaciones importantes en las relaciones interpersonales, como por ejemplo llevar a las personas que trabajan juntas en una tarea común a percibir que ellas, no los otros, han hecho la mayor contribución. En un estudio realizado con parejas matrimoniales se pidió en primer lugar a cada sujeto estimar, en una escala gráfica de 150 unidades cuyos extremos correspondían a cada cónyuge, el grado de responsabilidad que se atribuía a sí mismo en relación con 20 actividades domésticas, y en segundo lugar citar ejemplos de contribuciones a cada una de las actividades, tanto propias como del cónyuge. Para determinar si había exageración o exceso en la responsabilidad atribuida, se sumaban los puntuaciones de ambos cónyuges y se les restaba 150, calculándose luego el promedio de los valores así obtenidos en cada una de las 20 actividades.

El análisis estadístico reveló que estos valores eran significativamente distintos de 0 y que existía una tendencia a exagerar las propias contribuciones. De 37 parejas estudiadas, 27 mostraban exageración, y la exageración se daba en 16 de las 20 actividades. Respecto a las contribuciones propias y del cónyuge que se pudieron recordar (o sea, que estaban accesibles), apareció una diferencia significativa y, como era de esperar, se recordaban más ejemplos de contribuciones propias que del cónyuge (promedios de 10.9 y 8.1 respectivamente). Y además se encontró una correlación significativa ( $r = .50$ ) entre el grado de exageración y la disponibilidad de los ejemplos: cuanto mayor era la tendencia a recordar las propias contribuciones, más se sobrestimaba el propio grado de responsabilidad.

También este sesgo puede llevar al individuo a percibir que mientras sus propios éxitos derivan de causas internas y son muy merecidos, los éxitos de otros derivan de causas externas y son menos valiosos. Y además, debido a este sesgo, muchas personas tienden a percibir sus acciones negativas como razonables y excusables, pero acciones idénticas de parte de otros como irracionales e inexcusables (Baron & Byrne, 1994).

Este sesgo no sólo se expresaría en las explicaciones que hace el individuo de su propia conducta, sino que también de la conducta de personas vinculadas a él, miembros de su grupo, o aquellas con las cuales se identifica. Por ejemplo, se ha encontrado una tendencia a atribuir los éxitos del cónyuge a factores personales y sus fracasos a factores externos, y algo

similar ocurre al juzgar el rendimiento de un equipo deportivo favorito, o los resultados electorales del partido político al cual se apoya (Arcuri, 1988).

### **Falso consenso o sesgo egocéntrico**

Se refiere a la tendencia a sobrestimar el grado en que las propias expectativas y juicios son compartidos por las otras personas. Al predecir qué harían otros en una determinada situación, muchas veces los individuos hacen una predicción egocéntrica, basada en su propia experiencia, asumiendo que los otros son más similares a sí mismo de lo que realmente son. Este sesgo podría tener algunas explicaciones.

Por una parte, puede surgir del hecho que las personas a veces olvidan la distinción entre cualidades de los objetos y evaluaciones. Así como las cualidades son parte del objeto y externas al observador, las evaluaciones no son parte del objeto y son internas al observador. Si se llega a asumir que las evaluaciones son externas y parte del objeto, al igual que las cualidades, se asumirá que las otras personas harán las mismas evaluaciones que uno mismo, y por lo tanto se comportarán de la misma manera frente al objeto o situación. Esto corresponde a lo que Jones y Nisbett llaman "realismo ingenuo" (Sabini, 1992).

Otra posible explicación del efecto de falso consenso sería que nuestra propia evaluación de la situación es obviamente más fácilmente recordada que otras evaluaciones, y por lo tanto es más *accesible*. Y al parecer las personas tienden a confundir cuán fácil es recordar algo, cuán disponible o accesible es, y cuán común es, conduciendo a la persona a asumir que otras

personas reaccionarán de manera similar a ella frente a una determinada situación.

También el falso consenso se podría explicar por el hecho de que en la vida cotidiana tendemos a interactuar más con personas que tienen actitudes similares a las propias, y esa evidencia de consenso se generalizaría al resto de las personas, existiendo por lo tanto un factor de exposición selectiva. Respecto a algunos factores que hacen más probable el falso consenso, este se incrementa cuando la situación es amenazante, cuando el tema es muy relevante para la persona, y cuando se percibe que la conducta se debe en mayor medida a factores situacionales (Echebarría, 1994).

### **2.2.3. ESTILOS EDUCATIVOS**

Referente a las estrategias de los docentes, Warham (1993) señala:

Las identidades del profesor se demuestra en el tipo de estrategias de poder que éste utiliza. Se manifiesta en el uso habitual de estrategias dominantes o menos dominantes por parte del profesor. Desde la perspectiva de las estrategias de poder que cada profesor emplea habitualmente se puede describir los estilos docentes.

Los estilos educativos pueden recibir diversas denominaciones y clasificarse en diversas categorías, de acuerdo con diferentes criterios. Las diferentes escuelas psicológicas se han ocupado de este tema proporcionando clasificaciones diferentes y denominaciones concretas para estas clases de

estilos educativos. Para este estudio desarrollaremos los estilos educativos propuestos por Angela Magaz y Manuel Garcia.

Magaz y Garcia (1998) entienden los *estilos educativos* como el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los profesores mantienen respecto a la educación de sus alumnos.

Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que los autores denominan “estilo de vida” de cada individuo. Aplicando este concepto exclusiva y restringidamente a lo que se refiere a educación, disponen de lo que llaman **Estilos Educativos**.

Desde esta perspectiva, se ha optado por sistematizar una clasificación de cuatro estilos claramente diferenciados cuyas características, fundamentos y consecuencias más probables, sería deseable que todo educador conociese bien (Magaz y Garcia, 1998). Estos autores proponen cuatro estilos educativos: educación sobreprotectora, educación inhibicionista, educación punitiva y educación asertiva.,

### *EDUCACIÓN SOBREPROTECTORA*

Características:

Los educadores **PIENSAN**:

- “Yo soy totalmente responsable de lo que le pueda ocurrir a mi alumno.”
- “Mi alumno o no sabe, no puede...”

- “El alumno todavía es pequeño para...”
- “Me sentiría culpable si algo desagradable le ocurriese.”

Los Educadores **HACEN:**

- Evitan que realicen actividades que consideran peligrosas para el alumno.
- Dan constantemente consejos frente a situaciones que consideran peligrosas para el alumno
- Tienden a dárselo todo echo a su alumno.
- A menudo castigan en forma verbal y gestual, los intentos de actuar bajo iniciativa personal del alumno
- Fijan su atención en las imperfecciones y errores del educando; reafirmando las propias creencias en su inexperiencia e incapacidad para actuar solo(a).
- Elogia las conductas de apoyo en el educador.

Los Educadores **SIENTEN:**

Excesiva preocupación y nerviosismo cuando el alumno hace algo sin su ayuda

- Se enfadan cuando el alumno pide tener experiencias propias.

**CONSECUENCIA:**

- El alumno desarrolla un concepto de sí mismo muy deficiente.
- Presenta, al no haber tenido la oportunidad de poner prueba su competencia personal.



- Presenta retrasos en el aprendizaje de habilidades de auto cuidado.
- Se desarrolla con miedo a la autonomía, buscando constantemente seguridad en otros.
- Carece de iniciativa propia para emprender acciones por cuenta propia.
- Muestra desinterés y despreocupación por los asuntos que le conciernen.

### *EDUCACIÓN INHIBICIONISTA*

Características:

Los educadores **PIENSAN**:

- “Cuanto antes comprueba lo dura que es la vida mejor será para él (ella).”
- “Si resuelves sus problemas les impides que aprendan...”

Los educadores **HACEN**:

- Prestan muy poca atención a la conducta normalmente adecuada del educando.
- Castigan al azar los comportamientos inadecuados. Por lo general solamente cuando resulta molesto o perjudicial para ellos mismos, le echan en cara que no aprenden a comportarse.

Los Educadores **SIENTEN**:

- Molestia y preocupación o nerviosismo cuando el educando les pide ayuda o se muestra dependiente de ellos.
- Tranquilos cuando el alumno muestra iniciativa propia y autonomía personal.

#### **CONSECUENCIA:**

- Si tiene la oportunidad de adquirir habilidades adecuadas, desarrolla un concepto de sí mismo positivo, ya que, al haberse visto obligado a poner a prueba su competencia personal, puede sentirse satisfecho. De sí.
- Presenta errores e insuficiencia en el aprendizaje de habilidades de autonomía de cuidado personal y otras habilidades sociales.
- Muestra conductas de búsqueda de apoyo en las figuras de autoridad.
- Aparecen frecuentes niveles de ansiedad por inseguridad personal.

#### **EDUCACIÓN PUNITIVA**

##### **Características:**

Los educadores **PIENSAN:**

- “Debe Aprender a comportarse de manera adecuada”
- “Tiene la obligación de obedecernos: hacer lo que le decimos, cuando y como se lo decimos, y no hacer lo que se prohíbe”.

Los educadores **HACEN:**

- Fijan su atención en el comportamiento inadecuado en las imperfecciones, errores y equivocaciones.
- Castigan de todas las maneras posibles cualquier desviación, con castigos aleatorios y muchas amenazas previas.
- Solamente elogian el comportamiento excepcional.
- Ignoran el comportamiento anormal.

Los Educadores SE **SIENTEN**:

- Furiosos cuando el alumno no actúa de acuerdo con sus instrucciones.
- Satisfechos cuando cumplen sus instrucciones.

### **CONSECUENCIA**

- Desarrolla un concepto de sí mismo negativo, ya que recibe constantemente críticas a su persona, relacionadas a su conducta.
- Su proceso de toma de decisiones es un proceso de “evitación de fracaso / castigo”, en lugar de orientación al éxito.
- Siente rencor hacia el educador.
- Presenta frecuentes conductas de “evitación o bien de “justificación”
- Su iniciativa es muy reducida por el fracaso o castigo.

Se fundamenta: en exigencias, intolerancia, incomprensión y desagrado.

### **EDUCACIÓN ASERTIVA**

Características:

Los educadores **PIENSAN**:

- “El alumno necesita aprender a comportarse adecuadamente: adquirir hábitos y destrezas”.
- “Que tiene gustos, deseos y necesidades que no siempre coinciden con los del grupo social al que pertenece”.
- “Aprenderá progresivamente pasando por fases de imperfección”.

Los educadores **HACEN**:

- Fijan su atención en los progresos, en los elementos positivos de su conducta.
- Elogian tanto los esfuerzos, como los logros.
- Castigan con firmeza y regularidad las conductas inaceptables o fallas.
- Tiene paciencia activa, esto quiere decir que confían en que el alumno progresará paulatinamente hacia los objetivos conductuales deseables.

Los Educadores **SIENTEN**:

- Tranquilos mientras comprueban los progresos de su alumno.
- Satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y también cuando expresan sus gustos y deseos.

## **CONSECUENCIA**

- El elogio y el reconocimiento a las actividades del niño, refuerza y consolida los comportamientos adecuados.

- El elogio a unos comportamientos y la ausencia de elogios a otros facilita su discriminación de los aprendizajes.
- El alumno crece y se desarrolla con seguridad en sí mismo.
- Las mayores dosis de elogio permiten tolerar las recriminaciones y castigos.
- Toma decisiones que espera obtener.
- Aprecia y respeta a sus autoridades.

Se fundamenta: en la comprensión, tolerancia y responsabilidad equilibrada.

#### **2.2.3.1. El clima emocional del aula**

Andrade (1995) menciona que “el clima emocional del aula es el ambiente afectivo que predomina en un salón de clases, como resultado de la interacción maestro-alumno y de los alumnos entre sí”. Un clima agradable motiva a trabajar, mejora la relación entre maestro y alumnos y entre los niños favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado un clima desagradable en el aula disminuye la motivación, genera desinterés en aprender, crea relaciones conflictivas.

Existen factores que influyen en el clima emocional del aula uno de ellos son las características de los alumnos.

#### ***Características de los alumnos***

- Las características personales de los niños influyen en el clima emocional del aula ya que cada niño posee un estilo particular de ser

y al mismo tiempo comparte rasgos con los demás niños de su edad y sexo. Frente a ello los adultos reaccionamos de diferente manera por ejemplo en la forma de tratarlos y de organizar la clase.

Como maestro se puede constatar por ejemplo, en el nivel primaria, que los niños del primer grado necesitan mayor tolerancia, de parte del docente, una conducta de acogida a fin de tranquilizarlos y darles seguridad cuando lloran durante los primeros días de clase.

Otra necesidad de conocer las particularidades de los alumnos es la que se presenta con los chicos de quinto y sexto grado. Es una etapa en la que empiezan a desafiar a los adultos, como la forma de cuestionar las reglas establecidas y de expresar su necesidad de independencia. Frente a ello el docente necesitará ser más comprensivo con los cambios que viven los chicos asimismo mostrarse firme para transmitirles seguridad.

#### **2.2.4. La niñez**

El Código del Niño y del Adolescente (2000) establece que “se considera niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad”.

La socialidad que comienza a desarrollar es “egocéntrica”: “Todo sale de mí y vuelve a mí”, “Te doy para que me des”.

La escuela contribuye a extender las relaciones sociales que son más incidentes sobre la personalidad. Características principales en ésta etapa: Aprende a no exteriorizar todo, aflora, entonces, la interioridad.

Son tremendamente imitativos, de aquí que necesiten el buen ejemplo de sus padres y maestros.

El niño se vuelve más objetivo y es capaz de ver la realidad tal como es. Adquiere un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales.

Ana Freud afirma que los problemas de los chicos se establecen en el "aquí y ahora", no hay mucho tiempo para construir defensas. Por otro lado, los problemas están más cercanos a la superficie y tienden a expresarse de manera más directa, menos simbólica, en términos conductuales y emocionales (citado por Boeree,1998)

La creciente habilidad para entender puntos de vista de los demás les ayuda a comunicarse más efectivamente y ser más flexibles con sus juicios morales, sin embargo se limitan a pensar en situaciones reales, en el aquí y ahora (Papalia,1995)

Para E. Erikson, los niños de 6 a 11 años presentan dificultades de escolaridad, trastornos de conducta: agresividad, indisciplina, mentiras/robos, oposicionismo, aislamiento y timidez (Citado por Maier,1969).

#### **2.2.5. La adolescencia**

Nos existe un acuerdo respecto a cuándo comienza y cuándo acaba esta etapa.

El Código del Niño y del Adolescente (2000) establece que “se considera adolescente desde los doce años hasta cumplir los dieciocho años de edad”.

S. Hall describe a la adolescencia como un período de “tormenta e ímpetu”, términos extraídos de una etapa de la literatura alemana idealista, revolucionario, sentimental, apasionado y trágico (Psicología: La Guía, 2009). Meneghello (1993) menciona que en la adolescencia se consideran períodos muy variables: Adolescencia inicial, media, final.

Para E. Erikson de doce en adelante, denominado adolescencia temprana, es una etapa de difusión de roles, fidelidad, dismorfofobia, dependencia excesiva, trastorno de identidad (citado por Maier, 1969).

El adolescente vive una vida emotiva fluctuante con tendencias contradictorias. Puede expresar mucha energía y actividad desmedida y alternativamente mostrarse indiferente y desganado. Pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista.

Es una etapa de pureza y de tentación en que el adolescente desea la soledad pero al mismo tiempo necesita integrar grupos y tener amistades, que suelen tener gran influencia sobre él.

Puede ser dulce a veces y muy cruel otras, apático y entusiasta. El adolescente desea encontrar ídolos pero rechaza la autoridad.

Para Ana Freud el desarrollo de las funciones sexuales tiene una influencia psicológica directa en la personalidad y provoca un desequilibrio psíquico, produciendo en los adolescentes conflictos internos. La pubertad o pre adolescencia, se caracteriza como un período de desequilibrio psíquico,



conflicto emocional y conducta errática, se incrementa la rebeldía. Por un lado, los pre adolescentes son egoístas y centrados en sí mismos, creen que la atención de todos está centrada en ellos. Por ello pueden "dar la contra" cuestionando al docente como una forma de oponerse, por otro lado, pueden ser capaces de olvidarse de sí mismos y pensar en otros. Oscilan entre la rebelión y la conformidad. Son desconsiderados y rudos, aunque también cariñosos y tiernos. Fluctúan entre la confianza exuberante y la duda medrosa; entre el entusiasmo infatigable y el hastío indiferente (citado por Boeree, 1946).

Para Piaget, la adolescencia, alrededor de los 12 años, es la etapa donde madura el pensamiento lógico formal. Así su pensamiento es más objetivo y racional (citado por Meier, 1969).

No están limitados al pensamiento del aquí y ahora sino que pueden pensar en términos de lo que podría ser verdad, pueden imaginar posibilidades, demostrar hipótesis y formular teorías. Los adolescentes se vuelven conscientes del mundo tal como podría ser ¿qué pasaría si?. La capacidad de pensar abstracto también tiene implicancias emocionales. Un niño podría amar u odiar a un compañero, ahora el adolescente puede amar la libertad u odiar la explotación (Papalia, 1995).

Las circunstancias del adolescente, como la dependencia de la escuela, del hogar, le obligan a rechazar hacia el interior las emociones que le dominan. De ahí la viveza de su sensibilidad: al menor reproche se le verá frecuentemente rebelde, colérico. Por el contrario, una manifestación de

simpatía, un cumplido que recibe, le pondrán radiante, entusiasmado, gozoso. El adolescente es variado en su humor.

El desarrollo cognitivo y el afectivo-social y su funcionamiento, no son campos diferentes, sino que son paralelos, representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural. Para Piaget, la actividad mental se organiza en la forma de estructuras constituidas por el aspecto motor e intelectual y el afectivo además de sus dimensiones individual y social (interindividual). A través del desarrollo, el ser humano como miembro de un grupo social, incorpora la relación social como un elemento constitutivo de su organización personal; por lo cual desde temprana edad subordina y somete sus deseos egocéntricos conscientes o inconscientes, para lograr una relación de cooperación con otros. Se va estructurando la personalidad, a través de la capacidad del hombre de actuar por deber, al cual la voluntad obliga como miembro de un grupo social. Destaca que la personalidad es el resultado de la disciplina, nos explica que esto se da por ejemplo cuando encarnamos un ideal y defendemos una causa con toda nuestra voluntad y lo hacemos siendo autónomos, es decir no lo hacemos por la presión del medio social pero tampoco dejando de lado las reglas que nos marcan los límites. Por ello que la personalidad implica solidaridad y cooperación en las relaciones sociales. La constitución de la personalidad, implica la superación del egocentrismo y por tanto el equilibrio en las relaciones sociales. Su desarrollo se inicia en la infancia y se completa en la adolescencia, con la organización autónoma de las reglas, de los

valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias individuales. *“Hay subordinación a un sistema único que integra el yo de un modo suigeneris: existe, por tanto un sistema “personal” en el doble sentido de particular de un individuo dado y de implicador de una coordinación autónoma”* (citado por Meier, 1969).

La persona a través del pensamiento y de la reflexión libre, construye lo que Piaget llama un programa de vida; el cual debe ser fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación. Manifiesta que la **cooperación** es el factor esencial en el desarrollo de la personalidad ya que permite que respetemos las normas de reciprocidad y la discusión de una manera real y clara. En la cooperación no se pretende consentimiento mutuo de dos yo, sino mas bien un verdadero respeto por nuestras personalidades. El desarrollo moral cumple respecto a la afectividad y las relaciones sociales el mismo papel que la lógica cumple en el pensamiento, nuestra afectividad y relaciones sociales deben buscar un equilibrio superior. Basó en dos aspectos el razonamiento moral para formular su teoría: El respeto por las reglas y la idea de justicia de los niños con base en las respuestas que los niños daban a sus preguntas. Estableció etapas de desarrollo moral:

- *Etapas premoral*

Esta etapa abarca los cinco primeros años de la vida del niño, cuando aun no tiene mucha conciencia o consideración por las reglas.

- *Etapas heterónoma o del realismo moral*

Esta etapa se da entre los 5 y los 10 años. Los niños en esta edad tienden a considerar que las reglas son impuestas por figuras de autoridad poderosas, como podrían ser sus padres, Dios o la policía. Piensan además que las normas son sagradas e inalterables, abordan cualquier asunto moral desde una perspectiva dicotómica de bien o mal, y creen en una justicia inminente, es decir, que piensan que cualquier mal acto, tarde o temprano será castigado.

- *Etapas autónoma*

A partir de los 10 años los niños ya se percatan de que las reglas son acuerdos arbitrarios que pueden ser impugnados y modificados con el consentimiento de las personas a las que rigen. Creen que las reglas pueden ser violadas para atender las necesidades humanas y tienen en cuenta la intencionalidad del actor más que las consecuencias del acto. Han aprendido que algunos crímenes pasan desapercibidos y no son castigados.

## **2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS BÁSICOS**

### **2.3.1. Personalidad**

Es una organización más o menos estable, dinámica del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única en el ambiente (Eysenck y Eysenck ,1987).

### **2.3.2. Percepción de personas**

Es el proceso cognoscitivo que permite interpretar y comprender a las personas, depende tanto de la persona percibida como de quien percibe. Hay factores asociados al perceptor, a la persona percibida y al contenido de la percepción que van a influir en la percepción de personas.

### **2.3.3. Estilo educativo**

Es el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los profesores mantienen respecto a la educación de sus alumnos (Magaz y García, 1998).

### **2.3.4. Niñez**

Es un período de transición, previa a la adolescencia que implica cambios físicos, cognitivos y psicosociales interrelacionados. Oscila entre los 0 y 12 años de edad.

### **2.3.5. Adolescencia**

Es un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la adultez. Inicia a los 12 y 13 años y culmina a los 18 años de edad. La pubertad es la fase inicial de la adolescencia que comprende aproximadamente entre los 12 y 13 años. Esta etapa implica importantes cambios físicos, cognitivos y psicosociales interrelacionados.

## **2.4. Hipótesis**

### **3.1. Hipótesis General**

H1 Existe relación entre la Dimensión N (estabilidad/emotividad) del EPQ-J y la Escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.

H2 Existe relación entre la Dimensión E (introversión/extroversión) del EPQ-J y la Escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.

### **3.2. Hipótesis Específicas**

H1: Los niños son más estables en comparación a los preadolescentes.

H2: Los niños son más extrovertidos en comparación a los preadolescentes.

H3: Los niños perciben a sus docentes en el aula más como asertivos en comparación a los preadolescentes.

H4: Los niños perciben a sus docentes en el aula más como punitivos en comparación a los preadolescentes.

H5: Los varones son más estables en comparación a las mujeres.

H6: Los varones son más extrovertidos en comparación a las mujeres.

H7: Los varones perciben a sus docentes en el aula más como asertivos en comparación a las mujeres.

H8: Los varones perciben a sus docentes en el aula más como punitivos en comparación a las mujeres.

H9: Los alumnos del turno tarde son más estables en comparación a los del turno de la mañana.

H10: Los alumnos del turno tarde son más extrovertidos en comparación a los del turno de la mañana.

H11: Los alumnos del turno tarde perciben a sus docentes más asertivos en comparación a los del turno de la mañana.

H12: Los alumnos del turno tarde perciben a sus docentes más punitivos en comparación a los del turno de la mañana.

## **CAPITULO 3**

### **MÉTODO**

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación es no experimental de tipo correlacional (Hernández,2003).

#### **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población estuvo constituida por alumnos del sexto grado del nivel primario de Instituciones Educativas estatales del distrito de Comas (UGEL 04) Lima, ubicados en zona urbana y pueblo joven, de la que se extrajo una muestra de 403 alumnos mediante el muestreo no probabilístico-intencional, seleccionándose 10 Instituciones Educativas correspondientes a zonas urbanas y urbano marginales del sexto grado del nivel primaria, de los cuales 199 son varones y 204 mujeres, las edades fluctúan entre los 10 y 13 años las cuales se agruparon de 10 a 11(niños) y de 12 a 13 (pre-adolescentes).  
Tabla 01.



**Tabla 01**

**Distribución de la muestra por Institución Educativa**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	SEXO		EDAD		TURNO		TOTAL ALUMNOS
	Masculino	Femenino	Niños	Pre Adolesc.	Mañana	Tarde	
1.- 2060	31	46	44	33	43	34	77
2.- 2022	37	34	44	27	---	71	71
3.- 3055	27	15	28	14	35	7	42
4.- 2040	14	14	18	10	14	14	28
5.- 2031	16	19	19	16	15	20	35
6.- 2085	21	17	25	13	18	20	38
7.- 2086	23	19	29	13	31	11	42
8.- 3059	9	19	18	10	---	28	28
9.- 3060	11	10	16	5	---	21	21
10.- 2005	10	11	16	5	---	21	21
<b>TOTAL</b>	<b>199</b>	<b>204</b>	257	146	156	247	<b>403</b>

### 3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

En esta investigación se consideró las siguientes variables de estudio:

VD1 Personalidad, medición obtenida a través del cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños.

- *Indicadores:* Extraversión (extroversión-introversión) y Neuroticismo  
(Estabilidad-inestabilidad)

VD2 Percepción, medición obtenida a través Escala de Percepción en el Alumno del Estilo Educativo del Docente en el Aula.

- *Indicadores:* Punitivo y Asertivo

*Variables de control:*

Sexo: masculino y femenino

Edad: niños y preadolescentes

Turno: mañana y tarde

### **3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **3.4.1 Inventario de Personalidad de Eysenck EPQ-J para niños.**

El nombre Original del instrumento es Eysenck Personality Questionnaire-Junior cuyos autores son H.J. Eysenck y Sybil B. G. Eysenck. Este instrumento procede de Hoder and Stoughton Educational de Londres. La adaptación al Español fue hecha a cargo del Departamento de TEA Ediciones, bajo responsabilidad de Nicolás Seisdedos y Agustín Cordero. La adaptación para Comas-Lima, ha sido realizada por Jenny Rocío Bohorquez Guardamino en el año 2008. Esta adaptación evalúa dos dimensiones básicas de personalidad : neuroticismo y extraversión. La administración puede hacerse de manera individual y colectiva, la duración es variable, alrededor de 25 minutos. Los baremos han sido elaborados para los alumnos del sexto grado de primaria. La validez se hizo a través del método Item – test, y con respecto a la confiabilidad, se hizo el análisis de la consistencia interna calculada a través del Coeficiente Alfa de Crombach.

El EPQ-J presenta 29 ítem con dos posibilidades de respuesta cada uno: SI y NO. Presenta las escalas: N : Neuroticismo (Emocionalidad), E : Extraversión.

Las instrucciones vienen impresas en cada ejemplar y deben ser leídas en voz alta por el examinador en la evaluación colectiva. Las instrucciones son: "Las preguntas siguientes se refieren a diferentes modos de pensar y sentir. Después de cada una de estas palabras Si y No. " "Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa sobre la palabra Si o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas, todas sirven. Tampoco hay preguntas de truco."

### **Significación de la prueba**

- ***Escala N (Emocionabilidad)***

El sujeto con alto puntaje en N, es emotiva e intranquila, ***inestable*** en el humor, tiende a la depresión con probabilidades de dormir mal. Se dan en él cambios exagerados en sus emociones. Estos interfieren en su adaptación personal y social. Presenta reacciones muy fuertes a todo tipo de estímulos. Se podría decir que es un preocupado, manifestando preocupación constante de las cosas. Por otra parte, el sujeto ***estable*** tiende a responder emocionalmente sólo con un tono bajo y débil y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional; generalmente es un sujeto equilibrado, controlado y despreocupado.

- **Escala E (Extraversión)**

El *extrovertido* es una persona que le gusta estar animado sin importar realizar diferentes actividades aún nuevas y arriesgadas. Tiene muchos amigos y le gusta las bromas. Actúa impulsivamente tomando la iniciativa. Resumidamente es una persona que le gusta pasarla bien y gozar del momento sin pensar en las consecuencias. Su lema es diviértete y sé feliz.

El *introvertido* en cambio es tranquilo, hermético y reservado de pocos amigos. No le gusta la diversión que signifique realizar actividades rudas y arriesgadas. Su modo de vida es metódica y ordenada. Ve la vida de una manera seria y responsable, controla sus emociones. Es algo temeroso y se puede confiar en él.

### **Validez y confiabilidad**

En esta adaptación, la validez ha sido realizada a través del Método del Item-Test, los ítems de la Dimensión N y la Dimensión E presentan valores superiores a 0.20 lo que nos indica que los 15 ítems de la Dimensión N y 14 ítem en la Dimensión E son válidos.

Para la confiabilidad se hizo el análisis psicométrico de la prueba EPQ-J analizándose la consistencia interna calculada a través del Coeficiente Alfa de Crombach, la Dimensión N alcanza un valor de 0.71 y la Dimensión E un valor de 0.64, esto nos indica que el EPQ-J es confiable.

### **3.4.2. Escala de percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.**

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario construir una escala que permitirá evaluar el estilo educativo del docente en el aula a partir de la percepción de los alumnos. El instrumento se denomina Escala de Percepción del Alumno sobre el Estilo Educativo del Docente en el Aula (PAEEDA), cuya construcción ha sido realizada por Jenny Rocío Bohórquez Guardamino en el año 2008 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Unidad de Post Grado, Psicología Educativa. El instrumento evalúa dos áreas: Percepción en el alumno del estilo educativo: **P** (Punitivo) y **A** (Asertivo) del docente en el aula pudiendo ser aplicada en forma Individual y colectiva. La duración de la prueba es de 40 minutos aproximadamente (incluidas la corrección y la valoración). El baremo ha sido realizado con una muestra de estudiantes que cursan el sexto grado del nivel primaria. La edad de aplicación de la prueba fluctúa entre 10 y 13 años.

Para construir el instrumento se tomaron en cuenta dos de las variables propuestas por Magaz Lago-Garcia Perez (1998):

- Actitudes y Valores de Punición educativa.
- Actitudes y Valores de Aserción educativa.

### **Construcción del instrumento para el estudio**

A partir de la definición operacional de las dimensiones incluidas, se procedió a desarrollar un conjunto de ítems, los cuales constituyeron la versión preliminar del instrumento que fue sometida a un grupo de jueces expertos en el tema de estilos educativos docentes de manera que se pudiera establecer la validez de contenido del instrumento identificando si los ítems correspondían o no al rubro asignado teniendo la libertad para hacer las correcciones y sugerencias que consideraran pertinentes.

### **Descripción de la prueba**

La escala de percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula, consta de 18 ítems de tipo lickert con cinco posibilidades de respuesta cada una y evalúa la percepción que tiene el alumno acerca de su profesor a través de dos áreas: el profesor P: Punitivo y el A: asertivo. Cada una de las áreas contienen 9 ítem y adicionalmente se presenta un ítem de ejemplo.

### **Procedimiento**

La escala puede aplicarse individual o colectivamente pudiendo tomar aproximadamente 20 minutos en completarlo. Se recomienda trabajar sin tiempo límite.

Colectivamente se podrá trabajar hasta en grupos de 15 a 20 niños.

Se emplean las siguientes instrucciones:

“Esta es una lista de afirmaciones. Señala en cada caso la frecuencia con que tu profesor manifiesta una conducta determinada. En la parte superior hay una pregunta de muestra, yo la leeré en voz alta y ustedes la leerán conmigo. Recuerda que la respuesta es personal, no hay respuestas malas, todas valen y sólo puedes marcar con un aspa (X) en el casillero que corresponda, un casillero para cada afirmación. Recuerda que debes marcar todas las afirmaciones.”

### **Significación de la prueba**

La prueba evalúa la percepción que tiene el alumno acerca del estilo educativo del docente en el aula en las dos áreas que se toman en cuenta.

- **Estilo Educativo Punitivo (P):** evidencia la actitud del profesor impaciente que presta poca atención a sus alumnos imponiendo la sesión de aprendizaje que debe desarrollar en el aula.

En oportunidades presta poca atención a dificultades que puedan presentar sus alumnos mientras realizan una tarea. Es intolerante hasta puede llegar a pasar los límites del respeto por el alumno.

Por lo general manifiesta una actitud cerrada e intolerante mientras evalúa a sus alumnos.

- **Estilo Educativo Asertivo (A):** Es la actitud que manifiesta el profesor cuando reconoce en los alumnos sus logros personales motivándolos a participar activamente en el desarrollo de la lección.

Asimismo, actitud del profesor que asume su rol de mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Representa una actitud que favorece el aprendizaje y la motivación en los alumnos dándoles confianza para asumir responsabilidades propiciando un clima emocional favorable. Muestra interés en las tareas que realizan sus alumnos y evidencia una actitud tolerante aclarando dudas que presentan mientras son evaluados.

### **Validez y confiabilidad**

La escala de percepción del alumno del estilo educativo del docente en el aula (PAEEDA) permite apreciar que la Validez de los ítem del Factor P y el factor A, a través del Método del Ítem-Test presentan valores superiores a 0.20 por lo que nos indica que los 9 ítems en el factor P y 9 ítems en el factor A son válidos.

La confiabilidad se realizó a través del análisis de la consistencia interna calculada a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose tanto en el factor P como en el A valores superiores a 0.59, esto nos indica que la escala de PAEEDA es confiable.

### **Puntaje y calificación**

La escala de percepción se califica asignando el valor del 1 al 5 según el siguiente cuadro:



**TABLA 02**

**Calificación de la escala de PAEEDA**

**Percepción de un estilo educativo Asertivo**

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

**Ítems: 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 18.**

En este caso 1 refleja la percepción más baja o negativa y 5 la percepción más alta o positiva, se califica de 1 a 5.

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
5	4	3	2	1

**Ítems: 1, 2, 3, 5, 10, 13, 14, 16, 17.**

Estos ítemes negativos se califican de 5 a 1 donde 5 es la percepción más alta o positiva.

***Percepción de un Estilo Educativo Asertivo (Factor A)***

A menor puntaje en el factor A, menor percepción de un EE Asertivo.

A mayor puntaje en el factor A, mayor percepción de un EE Asertivo.

***Percepción de un Estilo Educativo Punitivo***

A menor puntaje en el factor P, mayor percepción de un EE Punitivo.

A mayor puntaje en el factor P, menor percepción de un EE Punitivo.

Luego de este primer paso se agrupan por áreas para realizar el conteo general para la determinación de los puntajes parciales a cada uno de los dos aspectos de la prueba.

### **3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para el desarrollo de esta investigación se hizo la selección intencional de una muestra representativa, se trabajó con 403 alumnos de 10 Instituciones Educativas del Distrito de Comas de las cuales obtuvimos la autorización correspondiente.

La aplicación fue ejecutada a cargo del investigador y de un colaborador, psicólogo capacitado y entrenado en el manejo y aplicación de las pruebas.

La aplicación se realizó sin intervención del docente del aula o cualquier otra persona vinculada a la Institución Educativa. Se motivó a los estudiantes a participar y a responder con veracidad.

La aplicación se realizó en una sesión. Los instrumentos aplicados fueron dos, un cuestionario de personalidad de Eysenck para niños que dura aproximadamente 25 minutos y la Escala de percepción en el alumno de la conducta del docente en el aula que dura aproximadamente 20 minutos.

En todo momento se mantuvo la confidencialidad de los resultados.

### **3.6. PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO**

Para el procesamiento de datos de la presente investigación se utilizaron los siguientes estadísticos:

- a) Correlaciones Item-Test corregidas: para determinar la consistencia interna que presentan cada una de las escalas que se han utilizado en la investigación.
- b) Coeficiente Alfa de Crombach para determinar confiabilidad de los ítems que conforman cada una de las escalas estudiadas.
- c) La prueba t y U de Mann Whitney para analizar y estudiar las diferencias significativas de los puntajes de las variables estudiadas.
- d) El Producto momento de Pearson que permitió analizar las relaciones que hay entre las variables.

Además se hizo uso de los estadísticos descriptivos: La prueba de Kolmogorov –smirnov para ver si las puntuaciones de los instrumentos presentan una adecuada aproximación a la curva normal, Media Aritmética, Desviación Estándar, Varianza y Nivel de significación.

Los cálculos estadísticos fueron procesados utilizando el SPSS versión 15.

## **CAPITULO 4**

### **RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1. RESULTADOS**

La primera parte de la presentación de los resultados se centra en los análisis psicométricos del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-J) para niños y la escala de Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula, posteriormente se efectuaron los análisis de perfiles, análisis descriptivos y contraste de las hipótesis.

##### **4.1.1. Características psicométricas de los instrumentos empleados**

El análisis psicométrico de la prueba **EPQ-J** detallado en la Tabla N° 03 y 05 permite apreciar a través del Método del Item-Test, que los ítems de la Dimensión N y la Dimensión E presentan valores superiores a 0.20 lo que nos indica que los 15 ítems de la Dimensión N y 14 ítem en la Dimensión E son válidos.

Respecto a la confiabilidad, el análisis de la consistencia interna calculada a través del Coeficiente Alfa de Crombach (Tabla 04 y 06), la Dimensión N alcanza un valor de 0.71 y la Dimensión E un valor de 0.64, esto nos indica que el EPQ-J es confiable.

**TABLA 03**

**Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test de la dimensión N  
del Cuestionario de Personalidad EPQ-J**

**DIMENSIÓN N**

<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>D.S</b>	<b>r</b>
Item01	1.57	.495	.289
Item02	1.42	.494	.324
Item04	1.34	.475	.201
Item06	1.51	.501	.384
Item08	1.60	.490	.368
Item09	1.31	.463	.296
Item11	1.68	.468	.324
Item14	1.27	.446	.335
Item16	1.59	.492	.457
Item18	1.37	.484	.270
Item21	1.70	.458	.289
Item22	1.35	.479	.273
Item24	1.69	.462	.212
Item26	1.61	.489	.375
Item28	1.49	.501	.387

**TABLA 04**

**Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de  
Cronbach de la dimensión N del Cuestionario de Personalidad EPQ-J**

Alfa de Cronbach	= 0.71
------------------	--------

**TABLA 05**

**Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test de la dimensión E  
del Cuestionario de Personalidad EPQ-J**

**DIMENSIÓN E**

<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>D.S</b>	<b>r</b>
Item03	1.07	.260	.232
Item05	1.13	.331	.301
Item07	1.38	.485	.251
Item10	1.27	.446	.234
Item12	1.22	.415	.247
Item13	1.18	.387	.209
Item15	1.36	.480	.222
Item17	1.45	.503	.289
Item19	1.14	.345	.290
Item20	1.58	.495	.301
Item23	1.22	.413	.290
Item25	1.29	.454	.282
Item27	1.08	.275	.224
Item29	1.43	.496	.306

**TABLA 06**

**Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de  
Cronbach de la Dimensión E del Cuestionario de Personalidad EPQ-J**

Alfa de Cronbach	= 0.64
------------------	--------

Por otro lado, el análisis psicométrico de la escala de percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula (**PAEEDA**) detallado en las Tablas N° 07 y 09 permite apreciar que la Validez de los ítem del Factor P

y el factor A, a través del Método del Ítem-Test presentan valores superiores a 0.20 por lo nos indica que los 9 ítems en el factor P y 9 ítems en el factor A son válidos.

Del mismo modo la confiabilidad detallada en las Tablas 08 y 10 se realizó a través del análisis de la consistencia interna calculada a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose tanto en el factor P como en el A valores superiores a 0.59, esto nos indica que el PAEEDA es confiable.

**TABLA 07**

**Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test del Factor P  
(Punitivo) de la escala de Percepción en el alumno del estilo educativo  
del docente en el aula (PAEEDA)**

**FACTOR AA**

<b>Ítem</b>	<b>M</b>	<b>D.S</b>	<b>r</b>
Item01	3.39	.939	.228
Item02	1.66	1.103	.293
Item03	1.54	1.023	.230
Item05	3.39	1.261	.281
Item10	2.33	2.165	.236
Item13	1.95	1.333	.353
Item14	2.24	1.501	.235
Item16	1.95	1.272	.304
Item17	2.06	1.279	.308

**TABLA 08**

**Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de Cronbach del Factor P (Punitivo) de la Escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula (PAEEDA)**

---

Alfa de Cronbach	= 0.59
------------------	--------

---

**TABLA 09**

**Análisis de validez a través del Método del Ítem-Test del Factor A (Asertivo) de la escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula (PAEEDA)**

**FACTOR A**

Item	M	D.S	r
Item04	3.36	1.540	.203
Item06	4.08	1.193	.473
Item07	3.99	1.260	.526
Item08	4.23	1.069	.508
Item09	4.07	1.204	.467
Item11	3.32	1.547	.268
Item12	3.84	1.320	.213
Item15	4.15	1.176	.467
Item18	3.91	1.306	.459



**TABLA 10**

**Análisis de la Consistencia Interna a través del Método Alfa de Cronbach del Factor A (Asertivo) escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula (PAEEDA)**

---

Alfa de Cronbach	= 0.73
------------------	--------

---

**n=403**

#### **4.1.2. Análisis de perfiles**

Para realizar los análisis complementarios se analizó las frecuencias de la muestra en los perfiles de la Dimensión N. Con personalidad estable se encuentran 67 alumnos con 16,6% del total; 130 alumnos con 32,3% del total presentan tendencia a la estabilidad; 115 alumnos con 28,5% del total presentan tendencia a la inestabilidad y 91 alumnos con 22,6% del total son inestables tal como se observa en la Tabla N° 11.

**TABLA 11**

**Análisis descriptivo de la medida de tendencia central de la Dimensión N del Perfil de Personalidad**

<b>N_PERFIL</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Estable</b>	67	16,6	16,6
<b>Tendencia a la estabilidad</b>	130	32,3	48,9
<b>Tendencia a la inestabilidad</b>	115	28,5	77,4
<b>Inestable</b>	91	22,6	100.0

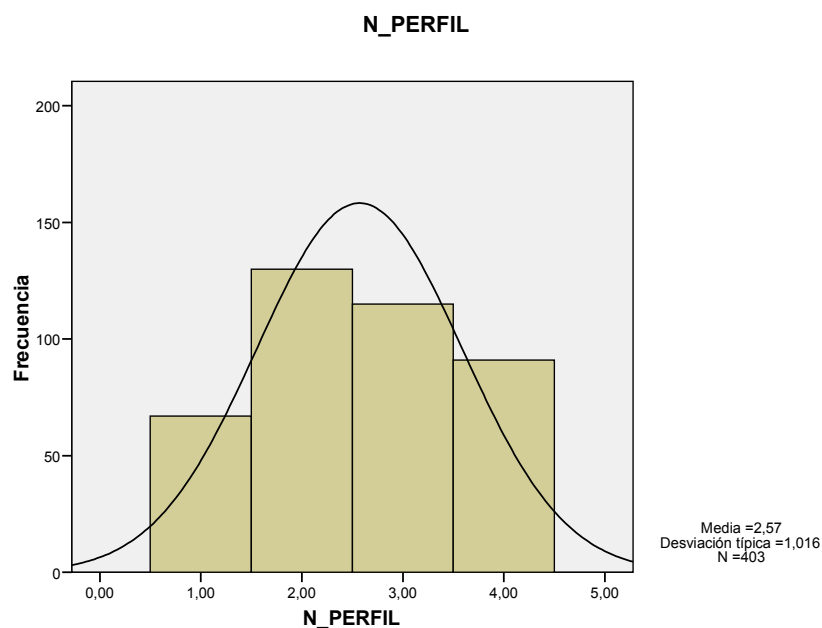


Fig. 02 Histograma de Puntaje de la Dimensión N de personalidad.

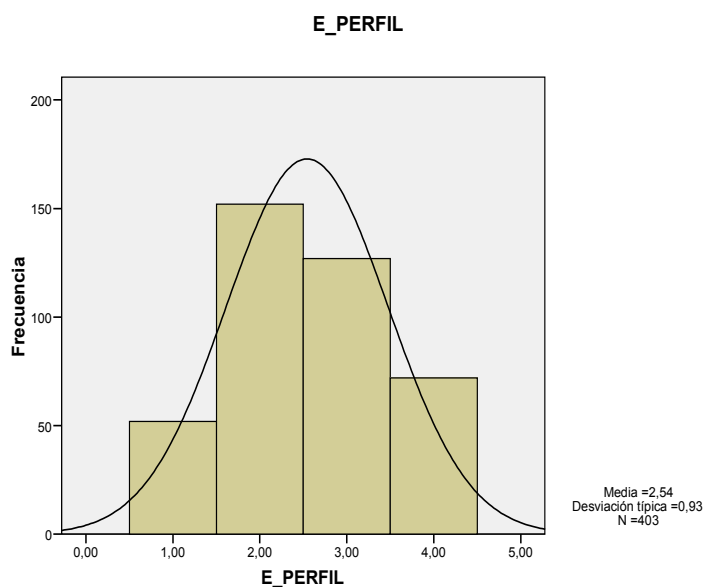
En el caso del perfil de personalidad en la Dimensión E. Con personalidad introvertida se encuentran 52 alumnos con 12,9% del total; 152 alumnos con 37,7% del total presentan tendencia a la introversión; 127 alumnos con 31,5% del total presentan tendencia a la extroversión y 72 alumnos con 17,9% del total son extrovertidos tal como se puede observar en la Tabla N° 12.

**TABLA 12**

**Análisis descriptivo de la medida de tendencia central de la Dimensión E del Perfil de Personalidad**

E_PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Introvertido	52	12,9	12,9
Tendencia a la introversión	152	37,7	50,6
Tendencia a la extraversión	127	31,5	82,1
Extravertido	72	17,9	100,0

**n=403**



**Fig. 03** Histograma de puntajes de la Dimensión E de personalidad.

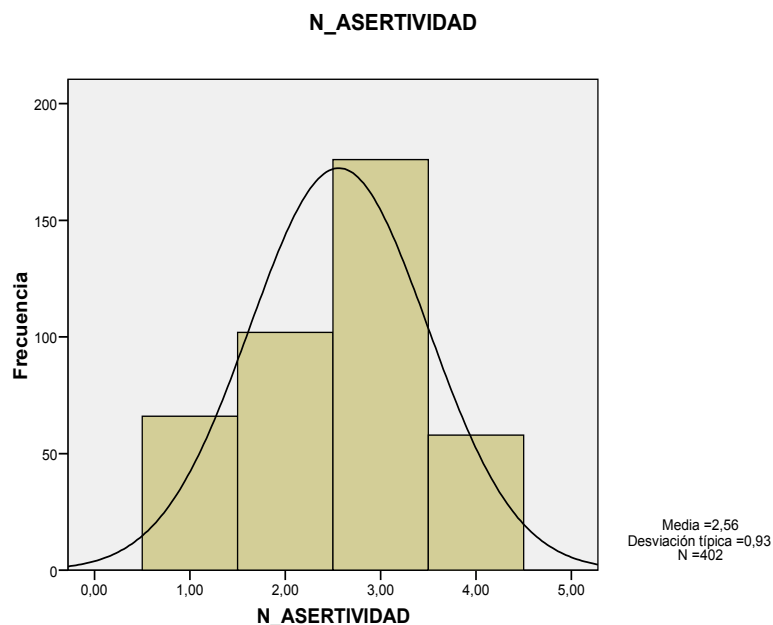
En la Tabla N° 13, se observa que 66 alumnos con 16,4% del total perciben a sus docentes como Asertivos bajos; 102 alumnos con 25,4% del total

perciben a sus docentes como Asertivos promedio bajo; 176 alumnos con 43,8% perciben a sus docentes como Asertivos en promedio alto y 58 alumnos con 14,4% perciben a sus docentes como Asertivos altos.

**TABLA 13**

**Análisis descriptivo de la medida de tendencia central del factor A de la escala de PAEEDA.**

ASERTIVIDAD A	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Asertividad baja	66	16,4	16,4
Asertividad promedio baja	102	25,4	41,8
Asertividad Promedio alta	176	43,8	85,6
Asertividad alta	58	14,4	100.0



**Fig. 04** Histograma de Niveles de Percepción Asertiva en el alumno del estilo educativo del docente en el aula.

En la Tabla N° 14, se observa que 64 alumnos con 15,9% del total perciben a sus docentes como Agresivos bajos; 148 alumnos con 36,7% del total perciben a sus docentes como Agresivos en promedio bajo; 130 alumnos con 32,3% perciben a sus docentes como Agresivos en promedio alto y 61 alumnos con 15,1% perciben a sus docentes como Agresivos altos.

**TABLA 14**

**Análisis descriptivo de la medida de tendencia central del factor P del PAEEDA**

<b>ESTILO PUNITIVO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Punitivo bajo</b>	64	15,9	15,9
<b>Punitivo promedio bajo</b>	148	36,7	52,6
<b>Punitivo Promedio alto</b>	130	32,3	84,9
<b>Punitivo alto</b>	61	15,1	100.0
<b>n=403</b>			

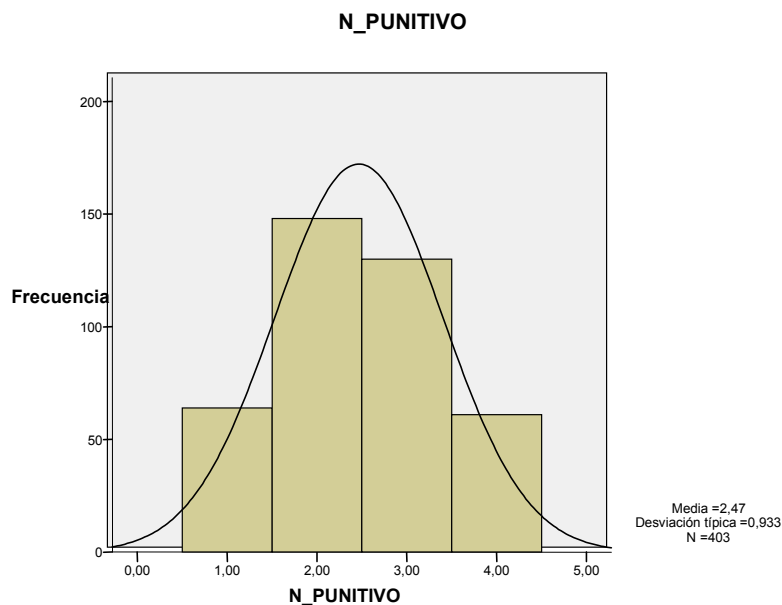


Fig.05 Histogramas de Niveles de Percepción en el alumno del estilo educativo punitivo del docente en el aula.

#### 4.1.3. Análisis descriptivo

A fin de analizar las características de la distribución de puntuaciones de los instrumentos aplicados, se utilizó la Prueba de Bondad de ajuste a la Curva Normal. Como se puede observar en la Tabla N° 15, los valores Z de Kolmogorov Smirnov para la mayor parte de variables medidas por los instrumentos empleados resultan ser significativamente menor de 0.05, lo que nos indica la utilización de Estadística No paramétrica.

**TABLA 15**

**Evaluación de la normalidad de las variables medidas mediante la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov**

		N	E	AS	AA
<b>n</b>		403	403	402	403
<b>Parámetros</b>	<b>Media</b>	7,69	10,20	30,96	20,44
<b>Normales(a,b)</b>	<b>Desv. Típica</b>	3,232	2,448	5,662	5,561
<b>Diferencias más</b>	<b>Absoluta</b>	,073	,122	,094	,066
<b>Extremas</b>	<b>Positiva</b>	,073	,060	,055	,066
	<b>Negativa</b>	-,073	-,122	-,094	-,044
<b>Z de Kolmogorov-Smirnov</b>		1,472	2,444	1,892	1,318
<b>Sig. Asintót. (bilateral)</b>		,026	,000	,002	,062

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

**n=403**

#### **4.1.4. Relaciones entre las variables medidas**

Para evaluar la relación entre la Personalidad y la Percepción en el alumno de la conducta del docente en el aula se ha hecho uso del Método del Producto momento de Pearson.

##### *4.1.4.1 Relación entre la Dimensión N de Personalidad y la Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula*

Con respecto a la Hipótesis general 1, según la Tabla N° 16, se ha encontrado una correlación positiva entre la Dimensión N y percepción en el alumno del estilo educativo punitivo del docente con una  $r = 0,181$  y  $p = 0,000$  lo cual indica que existe una relación baja, significativa, es decir, a

mayor inestabilidad en el alumno, mayor puntaje en la percepción del estilo educativo punitivo por lo tanto percibe a su docente menos punitivo o más asertivo.

Con respecto a la correlación entre la Dimensión N y la percepción en el alumno del estilo educativo asertivo del docente, ésta alcanzó una  $r = -0,123$  y  $p = 0,014$ , lo cual indica que existe una correlación baja, negativa y significativa es decir a menor puntaje en inestabilidad (más estable), mayor es la percepción Asertiva en el alumno acerca del estilo educativo del docente en el aula.

**TABLA 16**  
**Coeficiente de Correlación entre la dimensión N del EPQ-J y los factores de PAEEDA**

		<b>N</b>	<b>P. Asertiva</b>	<b>P. Punitiva</b>
<b>N</b>	Correlación de Pearson	1	-,123(*)	,181(**)
	Sig. (bilateral)		,014	,000
	n	403	402	403

**n=403**

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



*4.1.4.2 Relación entre la Dimensión E de Personalidad y la Percepción d el alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula.*

En la Tabla N° 17 donde se observa la correlación de la Hipótesis general 2, se ha encontrado una correlación positiva entre la Dimensión E y Percepción del estilo educativo Asertivo obteniéndose un  $r = 0,208$  y  $p = ,000$  lo cual indica que existe una correlación baja, positiva y significativa, es decir a mayor extroversión mayor es la percepción del estilo educativo asertivo en el alumno acerca de su docente en el aula.

Al correlacionar la Dimensión E con la percepción del estilo educativo punitivo del docente en el aula, se obtuvo una  $r = -0,091$  y  $p = 0,068$ , lo cual indica que no existe correlación entre ellas.

**TABLA 17**  
**Coeficiente de Correlación entre la Dimensión E del EPQ-J y los factores de PAEEDA**

		<b>E</b>	<b>P. Asertiva</b>	<b>P. Punitiva</b>
<b>E</b>	Correlación de Pearson	1	,208(**)	- ,091
	Sig. (bilateral)		,000	,068
	N		402	403

**n=403**

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto a la hipótesis específica 1, tabla 18, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la Dimensión N de Personalidad con las edades entre lo niños y los pre adolescentes. Se alcanzó una  $p = 0.645$ .

**TABLA 18**

**Comparación de puntajes de la Dimensión N del EPQ-J y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Niños	Pre adolescentes			
N	200,00	205,53	,212	1	,645

**n=403**

En relación a la hipótesis específica 2, tabla 19, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que no existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Dimensión E de Personalidad con las edades de los niños (niños y pre adolescentes). Se obtuvo una  $p = 0.491$ .

**TABLA 19**

**Comparación de puntajes de la Dimensión E del EPQ-J y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Niños	Pre adolescentes			
E	199,01	207,26	,474	1	,491

**n=403**

En lo que concierne a la hipótesis 3, tabla 20, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis se encontró que existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo asertivo con las edades, alcanzó una  $p = 0.011$  siendo los niños los que presentan una mejor percepción o perciben como asertivos a sus docentes en el aula a diferencia de los pre adolescentes.

**TABLA 20**

**Comparación de puntajes de Percepción Asertiva y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	GI	p
	Niños	Pre adolescentes			
PERCEPCIÓN ASERTIVA	212,50	182,01	6,409	1	,011

**n=403**

En lo que concierne a la hipótesis 4, tabla 21, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo punitivo con las edades de los niños en comparación a los pre adolescentes. Se alcanzó una  $p= 0.010$  lo cual nos indica que los niños perciben a sus docentes más como punitivos en comparación a los pre adolescentes.

**TABLA 21**

**Comparación de puntajes de Percepción Punitiva y las edades de los alumnos a través de la prueba Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Niños	Pre adolescentes			
PERCEPCIÓN PUNITIVA	190,70	221,88	6,691	1	,010

**n=403**

Para el contraste de la hipótesis 5, tabla 22, se aplicó la prueba de U de Mann Whitney encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la Dimensión N de Personalidad con el sexo (varones y mujeres). La U de Mann Whitney alcanzó un valor "Z"= -1,189 con una p = 0,235.

**TABLA 22**

**Comparación de puntajes de la Dimensión N y el género de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		U de Mann Whitney	W de Wilcoxon	z	p
	Masculino	Femenino				
N	195,05	208,78	18914,000	38814,000	-1,189	,235

**n=403**

Para el contraste de la hipótesis 6, tabla 23, se aplicó la prueba de U de Mann Whitney encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la Dimensión E de Personalidad con el género (varones y mujeres). La U de Mann Whitney alcanzó una p = 0,129.

**TABLA 23**

**Comparación de puntajes de la Dimensión E y el género de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		U de Mann Whitney	W de Wilcoxon	z	p
	Masculino	Femenino				
E	210,86	193,36	18535,500	39445,500	-1,520	,129

**n=403**

Para el contraste de la hipótesis 7, tabla 24, se aplicó la prueba de U de Mann Whitney encontrándose que no existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo asertivo del docente con el género (varones y mujeres). La U de Mann Whitney alcanzó un valor "Z" = -0.208 con una  $p = 0.835$ .

**TABLA 24**

**Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo asertivo y el sexo de los alumnos a través de la prueba U de Mann Whitney**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		U de Mann Whitney	W de Wilcoxon	z	p
	Masculino	Femenino				
PERCEPCIÓN E.E.ASSERTIVO	202,72	200,31	19956,500	40662,500	-,208	,835

**n=403**

Para el contraste de la hipótesis 8, tabla 25 se aplicó la prueba de U de Mann Whitney encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo punitivo del

docente con el género (varones y mujeres). La U de Mann Whitney alcanzó un valor  $z = -1,596$  con una  $p = 0,551$ .

**TABLA 25**

**Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo punitivo y el género de los alumnos a través de la prueba de U de Mann Whitney**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		U de Mann Whitney	W de Wilcoxon	z	p
	Masculino	Femenino				
PERCEPCIÓN E.E.PUNITIVO	205,49	198,59	19602,500	40512,500	-,596	,551
<b>n=403</b>						

Con respecto a la hipótesis 9, tabla 26, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que no existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Dimensión N de Personalidad con el turno (mañana y tarde). Se alcanzó una  $p = 0.728$ .

**TABLA 26**

**Comparación de puntajes de la Dimensión N de Personalidad y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi- cuadrado	GI	p
	Mañana	Tarde			
N	204,56	200,40	,121	1	,728
<b>n=403</b>					

Con respecto a la hipótesis 10, tabla 27, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que no existen diferencias estadísticas significativas en

el puntaje de la Dimensión E de Personalidad con el turno (mañana y tarde). Se alcanzó una  $p = 0.314$ .

**TABLA 27**

**Comparación de puntajes de la Dimensión E de Personalidad y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Mañana	Tarde			
E	209,29	197,40	1,013	1	,314

**n=403**

Con respecto a la hipótesis 11, tabla 28, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose una  $p = 0.237$  lo que quiere decir que no existen diferencias estadísticas significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo asertivo con el turno (mañana y tarde).

**TABLA 28**

**Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo asertivo y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Mañana	Tarde			
PERCEPCIÓN E.E. ASERTIVO	210,09	196,05	1,399	1	,237

**n=403**

En lo que concierne a la hipótesis 12, tabla 29, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis encontrándose que existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la Percepción del estilo educativo punitivo con el turno (mañana y tarde). Se alcanzó una  $p = 0.001$ . Esto significa que los alumnos del turno de la tarde perciben a sus docentes más punitivos en comparación a los alumnos del turno de la mañana.

**TABLA 29**

**Comparación de puntajes de Percepción del estilo educativo punitivo y el turno a través de la prueba de Kruskal-Wallis**

ESCALA	RANGO PROMEDIO		Chi-cuadrado	Gl	p
	Mañana	Tarde			
PERCEPCIÓN E.E.PUNITIVO	227,11	186,14	11,865	1	,001

**n=403**

#### **4.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la relación entre las Dimensiones N y E de personalidad y la Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula de las Instituciones Educativas Estatales de Comas. Para esto se utilizó como instrumentos el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-J) y la Escala de percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula (PAEEDA).



Con respecto a la Hipótesis general 1 realizada en la muestra total indica que existe una relación baja, positiva y significativa entre la Dimensión N y la percepción punitiva (Tabla N° 16), esto quiere decir que existe una relación directamente proporcional, a mayor puntaje en inestabilidad en el alumno, mayor puntaje de la percepción del estilo educativo punitivo (menos punitivo).

Los rasgos del emotivo o inestable, son sujetos que presentan poca tolerancia a las situaciones conflictivas y a las frustraciones, son dependientes y muy sugestionables. Sus fuertes reacciones emocionales le interfieren para lograr una adaptación adecuada y le hacen reaccionar de una manera irracional (Eysenck; 1976). Son personas ansiosas e inseguras sus respuestas suelen ser inadecuadas con irrupciones emocionales desordenadas (Gonzáles; 1979); por ello las creencias individuales que les permite percibir a sus docentes como menos punitivos: docentes que muestran una actitud tolerante propiciando un clima emocional favorable se deba a que él mismo suscita la información o crea las condiciones bajo las cuales se generan la información que percibe sobre su docente (Jones; 1988), ya que lo que tiene relevancia para el sujeto es el contenido de sus percepciones independientemente de si están fundamentadas en hechos reales o no. Esto se deba probablemente a sus características personales de inestabilidad.

Con respecto a la correlación entre la Dimensión N y la percepción de un estilo Asertivo, nos indica que existe una correlación baja, negativa y significativa, es decir a menor inestabilidad (estable) mayor es la percepción en el alumno del estilo educativo asertivo del docente en el aula. El sujeto estable tiende a responder sólo con tono bajo y débil y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional, normalmente es equilibrado, calmoso y controlado (Eysenck y Eysenck; 1987), es probable que de esa misma manera perciba a su docente como asertivo ya que su estabilidad le permite a él mismo suscitar la información o crear las condiciones de cómo lo va percibir ya que todo sujeto que percibe tiene metas al hacerlo, probablemente el sujeto estable pretenda probar o confirmar sus propios valores o comprender a la otra persona y las causas de su conducta (Jones y Thibaut; 1958) o determine que la conducta de su docente se ajusta a la regla o norma.

Por lo tanto la hipótesis general 1 es aceptada ya que se encontró una correlación directa entre los puntajes de la Dimensión N con Percepción Punitiva y una correlación inversa al estudiar la Dimensión N con la Percepción Asertiva.

La Hipótesis general 2 es aceptada parcialmente, se ha encontrado una correlación positiva entre la Dimensión E y Asertividad, es decir a mayor extroversión, mayor percepción asertiva en el alumno acerca del estilo educativo del docente en el aula. Esta Dimensión de Personalidad hace

mención a que el extrovertido típico es sociable, le gustan las bromas, es despreocupado, de fácil cambio, optimista; su lema es diviértete y sé feliz (Eysenck y Eysenck, 1987), por ello probablemente tengan una mejor percepción de sus docentes resaltando en ellos las oportunidades de participación activa que le dan, el delegar responsabilidades, brindándoles confianza ya que probablemente sea eso lo que el extrovertido busca como preceptor (Milton y Darley, 1991). Es posible afirmar que las características de su personalidad le favorezcan en sus relaciones con su docente mejorando su percepción (Mori, 2002). Las personas que están en un estado de ánimo más positivo ven su propia conducta, como la de otros, más positivo (Smith y Mackie, 1995). De allí la importancia de comprometer a los docentes en atender a sus alumnos con características de personalidad introvertidas.

Con respecto a la Dimensión E y la percepción en el alumno del estilo educativo Punitivo del docente en el aula, no se encontró correlación entre ellas. Probablemente porque los extrovertidos, por sus propias características personales, son más despreocupados y optimistas por ello no le den relevancia a las manifestaciones conductuales punitivas de su docente.

Por lo tanto se afirma que la hipótesis general 2 es aceptada parcialmente, ya que se encontró una correlación positiva entre la Dimensión E y Asertividad, sin embargo no existe correlación entre la Dimensión E y Percepción Punitiva.

Con respecto a las hipótesis específicas 1 y 2 son rechazadas porque no existen diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones (N y E) de personalidad y las edades de los alumnos (niños y pre adolescentes) esto se debe probablemente a la influencia social y el contexto ya que ambos grupos pertenecen al mismo entorno social, están bajo las mismas influencias sociales con patrones sociales como el status, hábitos, están bajo el mismo estilo del docente, están en etapas límites del desarrollo (los niños terminan una etapa y los preadolescentes comienzan otra) y pertenecen al mismo grado, tienen los mismos intereses, estos aspectos son factores determinantes en el carácter que forma parte de la personalidad. Tanto niños como preadolescentes pueden presentar rasgos de personalidad estables o extrovertidos no encontrándose diferencias significativas.

La hipótesis 3 es aceptada porque se encontraron diferencias significativas entre las edades de los alumnos (niños y pre adolescentes) y percepción que tienen sobre sus docentes. Los niños perciben a sus docentes más asertivos en comparación a los pre adolescentes. Según Piaget, los niños se ubicaría en una etapa concreta donde se vuelve más objetivo y es capaz de ver la realidad tal como es. Adquiere un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales. Ante determinadas actitudes de su docente, lo percibe como más asertivo ya que tienden a expresarse de manera más directa (Freud, citado por Boeree, 1998). Por otro lado, se deduce que los pre adolescentes perciben a sus docentes como menos asertivos. La pre

adolescencia se caracteriza como un período no sólo de cambios físicos sino también de desequilibrio psíquico, conducta errática, se incrementa la rebeldía y el conflicto emocional. De acuerdo con Elkind, esta forma especial de egocentrismo del pre adolescente es subyacente a gran parte del comportamiento destructivo y arriesgado (Papalia, 1995). Por un lado, los pre adolescentes son egoístas y centrados en sí mismos, creen que la atención de todos está centrada en ellos (Freud, 1946). Por ello pueden "dar la contra" cuestionando al docente como una forma de oponerse, como Asch (1946) postulaba que, si la información es positiva o negativa: tendemos a ponderar más la información negativa acerca de otros, tal vez porque es más novedosa o distintiva; por ello, puede que la percepción que tengan sobre su docente sea como menos asertiva. Resultados parecidos se encontró en el estudio realizado por Zepeda (2007) sobre la percepción de los estudiantes acerca de la relación alumno-profesor, con respecto a la edad afirma que conforme aumenta la edad de los estudiantes la valoración es menos favorable. Una posible interpretación de este fenómeno está en las propias características asociadas al desarrollo psicológico de los estudiantes, que se tornan más críticos de sus relaciones con los adultos de su entorno.

La hipótesis 4 es aceptada porque se encontraron diferencias significativas entre las edades de los alumnos (niños y pre adolescentes) y percepción que tienen sobre sus docentes. Los niños perciben a sus docentes más punitivos en comparación a los pre adolescentes. Los niños se establecen en el "aquí

y ahora” (Papalia,1995), no hay mucho tiempo para construir defensas. Asch (1946) postulaba que la primera información afectaba el significado o interpretación de la información posterior. La investigación acumulada revela que al formar impresiones sobre otros, al parecer combinamos la información disponible acerca de ellos en una especie de promedio ponderado cognitivo. Si la información es positiva o negativa: tendemos a ponderar más la información negativa acerca de otros, tal vez porque es más novedosa o distintiva o que son bajos en deseabilidad social (Baron y Birne, 1994). Ante alguna actitud negativa de su docente, lo perciben como más punitivos. En la etapa concreta, el niño se vuelve más objetivo y es capaz de ver la realidad tal como es.

Por otro lado, los pre adolescentes, pueden ser capaces de olvidarse de sí mismos y pensar en otros, en este caso en su docente y percibirlo como menos punitivo. Oscilan entre la rebelión y la conformidad. Son desconsiderados y rudos, aunque también cariñosos y tiernos. Fluctúan entre la confianza exuberante y la duda medrosa; entre el entusiasmo infatigable y el hastío indiferente (Freud, 1946). La adolescencia es la etapa donde madura el pensamiento lógico formal. Así su pensamiento es más objetivo y racional por lo tanto el adolescente empieza a pensar abstrayendo de las circunstancias presentes y a elaborar teorías de todas las cosas hasta llegar a conclusiones que pueden contradecir los datos de la experiencia o la realidad. Probablemente el pre adolescente como preceptor hace una serie

de inferencias acerca de los sentimientos y actitudes del docente percibido en base a sus propias experiencias.

La hipótesis 5 es rechazada porque no existen diferencias significativas entre los puntajes de la dimensión N (estable-inestable) de personalidad con el género (varones y mujeres). El alumno con alto puntaje en N, es emotiva e intranquila, *inestable* en el humor. Se dan en él cambios exagerados en sus emociones. Por otra parte, el sujeto *estable* tiende a responder emocionalmente sólo con un tono bajo y débil y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional; generalmente es un sujeto equilibrado, controlado y despreocupado. Tanto los varones como las mujeres pueden presentar rasgos de personalidad estable o inestable, desde este aspecto no habría diferencias en esta dimensión.

La hipótesis 6 es rechazada porque no existen diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones E (extrovertido-introvertido) de personalidad y el género (varones y mujeres).

La dimensión Extraversión, por una lado hace referencia a introvertido que es quieto y calmado, introspectivo y aislado. Dentro de los rasgos que definen al típico extrovertido es que gusta de fiestas, suele ser un individuo impulsivo, tiende a ser agresivo y pierde fácilmente su temple. Es dependiente del ambiente: actúa sobre los impulsos del momento. Aunque algunos autores como Zeman y Garber citados por Papalia (1995) establecen diferencias

entre niñas y varones respecto a la expresión de sentimientos, control de emociones; sin embargo, como en la hipótesis anterior, tanto varones como mujeres pueden presentar rasgos de introversión o extroversión no habiendo diferencias significativas

La hipótesis específicas 7 y 8 son rechazadas porque no existen diferencias significativas entre los puntajes de la percepción en el alumno del estilo educativo de su docente (asertivo y punitivo) y el género (varones y mujeres), es probable que en este grupo el género y la sexualidad pueden estar o no diferenciadas por el docente. Tanto varones como mujeres pueden percibir a sus docentes con un estilo educativo asertivo o punitivo no encontrándose diferencias significativas. Resultados diferentes se encontraron en el estudio realizado por Zepeda (2007) donde se explica la percepción de los estudiantes hacia los contextos de la relación profesor-alumno con respecto al género, se encontró que son las mujeres quienes tienen una percepción menos favorable que los hombres en todos los contextos examinados. Una posible interpretación nos acerca a la idea de que para establecimientos subvencionados (cuyos sostenedores en su totalidad están vinculados o relacionados con la Iglesia Católica) los estudiantes son menos partícipes de las normas y la disciplina, éstas más bien son externas a ellos.



Las hipótesis específicas 9 y 10 son rechazadas ya que no existen diferencias estadísticas significativas entre el puntaje de las Dimensiones N y E de Personalidad con el turno (mañana y tarde).

La hipótesis específica 11 es rechazada, quiere decir que no existen diferencias estadísticas significativas entre el puntaje de la Percepción Asertiva con el turno (mañana y tarde), sin embargo en la siguiente hipótesis se hallaron resultados diferentes.

La hipótesis específica 12 es aceptada ya que existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje de los alumnos del turno de la tarde y la percepción en el alumno acerca del estilo punitivo de su docente. Esto significa que los alumnos del turno de la tarde perciben a sus docentes más punitivos en comparación a los del turno de la mañana.

En algunas Instituciones Educativas, persiste aún el "criterio de selección"; que los alumnos de menor rendimiento escolar, mala conducta o de mayor edad (repitentes) sean matriculados en el turno de la tarde existiendo cierto prejuicio al respecto por parte de los docentes, en ese sentido se muestran más castigadores y duros con ellos. Hoy se está de acuerdo en que la actividad docente se caracteriza por elevados niveles de estrés (Blase, 1986; Hock, 1998). Las personas tenemos un nivel máximo de rendimiento con el cual enfrentamos las diversas tareas que debemos realizar: cuando éstas tareas son percibidas superiores a nuestra capacidad de desempeño las

personas tendemos a desarrollar estados de tensión e inquietud, que en caso de ser continuados con el paso del tiempo, pueden derivar en consecuencias negativas permanentes en el comportamiento de los individuos (Dunham, 1984).

Por otro lado, la mayoría de docentes que laboran en la tarde, lo hacen en la mañana en I.E. privadas donde les demandan mayor compromiso, exigencia en varios aspectos. Las escasas remuneraciones, las recargadas obligaciones inherentes a la función, la cantidad de trabajo que deben llevar a cabo y, por lo general, las duras condiciones materiales en las que deben desempeñarse, juegan un papel en la sensación de insatisfacción que puede predominar entre los docentes estatales. Con respecto al agotamiento emocional y la insatisfacción laboral, los profesores que trabajan en varias I.Es presentan niveles significativamente más altos que aquellos que trabajan en una sola Institución (Fernández, 2002). Es así como los docentes asisten a clases pudiendo llegar a manifestar estilos educativos punitivos siendo percibidos de esa misma manera por sus alumnos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

1.- En cuanto a la primera hipótesis planteada "Existe relación entre la Dimensión N (estabilidad/emotividad) del EPQ-J y la Escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula", hemos encontrado que ambos grupos de variables están relacionadas. La correlación es directa, positiva y significativa entre los puntajes de la Dimensión N con Percepción Punitiva, esto indica que a mayor inestabilidad en el alumno, percibe a su docente menos punitivo; por otro lado una correlación inversa al estudiar la Dimensión N con la Percepción Asertiva, es decir a menor inestabilidad, mayor es la percepción de los alumnos sobre el estilo educativo Asertivo del docente en el aula.

2.- En lo que se refiere a la segunda hipótesis cuyo enunciado es Existe relación entre la Dimensión E (introversión/extroversión) del EPQ-J y la Escala de Percepción del alumno sobre el estilo educativo del docente en el aula, hemos encontrado que las variables están parcialmente relacionadas, existe correlación positiva entre la Dimensión E y Asertividad, esto quiere decir que a mayor extroversión, mayor percepción asertiva del alumno acerca del estilo educativo del docente en el aula. Con el factor P de percepción no se encontró correlación.

3.- No existen diferencias significativas entre las dimensiones (N y E) de personalidad y las edades de los alumnos (niños y pre adolescentes).

4.- Los niños perciben a sus docentes más asertivos en comparación a los pre adolescentes.

5.- Los niños perciben el estilo educativo del docente como más punitivos en comparación a los pre adolescentes.

6.- Los alumnos del turno de la tarde perciben a sus docentes como más punitivos con respecto al estilo educativo en comparación a los del turno de la mañana.

7.- Con respecto a los perfiles de la Dimensión N. Los alumnos presentan mayor tendencia a la estabilidad y a la inestabilidad que a los rangos extremos.

8.- En el caso del perfil de personalidad en la Dimensión E. Los alumnos presentan mayor tendencia a la introversión y a la extroversión que a los rangos extremos.

9. Acerca de las dimensiones de Personalidad no existen diferencias significativas con la edad, sexo y turno de los alumnos.

## **Recomendaciones**

- a) Efectuar nuevas investigaciones correlacionando la variable Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula con rendimiento escolar, autoconcepto y/o clima emocional de aula a fin de proponer políticas educativas que complementen y coadyuven a prevenir o solucionar problemas en el marco de las relaciones profesor-alumno.
  
- b) Efectuar investigaciones similares con instituciones educativas privadas y de diferentes estratos socio económicos.
  
- c) Difundir los resultados y promover programas de intervención en el sector educativo en el marco de las relaciones profesor-alumno a través de los capacitadores y/o formadores ya que es importante que el docente conozca como son percibidos por sus alumnos, de esa manera podrían regular su conducta o estilo educativo a fin de mejorar la percepción de sus educandos
  
- d) Aplicar el instrumento de PAEEDA con la finalidad de realizar evaluaciones con miras a detectar el tipo de percepción que tienen los alumnos acerca del estilo educativo de los docentes.
  
- e) Efectuar investigaciones comparativas entre el turno de la mañana y tarde con variables como: rendimiento académico, clima emocional de aula, estilos

educativos y/o desgaste psíquico del docente a fin de contrarrestar prácticas antipedagógicas aún vigentes.

.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L., Seligman & Teasdale (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.
- Agudo, I. & Ortiz M. (2003). Percepción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en alumnos de centros y contextos de alto riesgo. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa y Psicopedagógica* N° 1 (2) 2003. Recuperado el 10 de Enero del 2011, de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art\\_2\\_10.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_2_10.pdf)
- Aguirre, P. (1994). *Autoconcepto y dimensiones de personalidad en niños desplazados residentes en la Comunidad de Santa Cruz*. Tesis para optar el título de psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.
- Allport, G. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Amelang, M. & Bartussek, D.(1991). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona: Ed. Herder.
- Andrade P. (1995). *Mejorando el clima emocional del aula*. CEDAPP. Guía para docentes de Primaria.
- Anicama, J. (1974). *Rasgos Básicos de Personalidad de la población de Lima: Un enfoque experimental. Estandarización del Inventario de*

*Eysenck de personalidad EPI Forma B.* Tesis para optar el grado de Bachiller el Psicología. UNMSM. Lima-Perú.

Anicama, J. (1987). *Características psicológicas y niveles socio-económicos en relación a la edad de la madre al nacimiento y el desarrollo psicológico en escolares de Lima.* Tesis para optar el grado de magíster es psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.

Arcuri, L. (1988). *Conocimiento social y procesos psicológicos.* Barcelona: Herder. (Publicado originalmente en 1985).

Ardiles, E. & Escobar P. (2011). *Percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores.* Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos.

Asch, S. (1946). *Formig impressions of personality.* Journal of Abnormal and social psychology.

Baron, R. & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction* (7th. ed.). Boston: Allyn and Bacon. Worth Publishers: New York.

Boeree, G. (1998). *Teorías de la Personalidad en psicología: Psicología Online.* Derechos de traducción, Rafael Gautier, 2002. [www.psicologia-online.com/ebooks/....freud.htm](http://www.psicologia-online.com/ebooks/....freud.htm)



Carver, Ch. & Scheier, F. (1997). *Teorías de la personalidad* (3ª ed.) Practice –Hall Hispanoamericana, S.A. Impreso en México.

Código de los niños y adolescentes. Aprobado en el Congreso el 21 de julio del 2000 mediante Ley N° 27337, promulgado el 2 de agosto del 2000 y publicado en el Diario oficial “El Peruano” el 7 de agosto del 2000 – Perú.

Cueli, L. & Reidl, R. (1972). *Teorías de la personalidad*. México: Ed. Trillas.

Chumpitaz, D., Porcile, C. e Ygnacio, E. (2002). *Percepciones de las estudiantes de pregrado de la Facultad de Enfermería de la UPCH en relación a las áreas de la carrera*. Tesis para optar el título de licenciado en enfermería. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.

De la Coleta, J. (1990). Principales desarrollos y aplicaciones de la teoría de atribución de causalidad en el Brasil. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 56-73.

Delgado, A. (1997). *Estudio de las relaciones entre la necesidad cognitiva y las dimensiones de la personalidad: Extraversión, Emocionalidad y Dureza en estudiantes del Primer Semestre de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de Master en Psicología. Lima UNMSM.

Echebarría, A. (1994). *Sesgos atribucionales*. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 253-268). Madrid: McGraw-Hill.

Escolar, V., Lobo, A. & Seva-Díaz, A.. (1989). *Cuestionario De Personalidad*

- para niños y adultos EPQ-A(J)*. Manual técnico de la adaptación española. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Eysenck, H. & Eysenck, S. (1964). *The EPI*. Londres: University of London Press.
- Eysenck, H. & Eysenck, M. (1987) *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Eysenck, H. (1967). *The biological basis of Personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. (1970). *The structure of human personality*. Londres: Methuen Press.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Universidad de Lima. Fondo de desarrollo editorial (1ª ed.) Lima Perú.
- García, A. (1986). Hacia las Naciones Unidas. Baremo cubano del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI). Fuente: *Boletín de Psicología* (Cuba). Vol. 9 (3), septiembre-diciembre 1986, 91-108. ISSN 0253-5742. Artículo de revista: 1990-72604-001.
- Gibbs, G. & Habeshaw, A. (1989) *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Bristol Technical and Educational Services.
- Gimeno-Bayon, A. (1996). *Comprendiendo cómo somos*. Editorial. Desclée de Brouwer, S.A. (2ª Ed.)

- Giraldo, L. & Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Salud y educación. Colombia Med 2000; 31: 23-7. Recuperado el 20 de Febrero del 2006, de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- Gonzales, M. (1979). *Extraversión y tiempo de reacción*. Comportamiento. Año 2, No. 2.
- González-Vigil, T. (2008). *Relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad en púberes*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. PUCP, Lima-Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill/interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hilton, J. & Darley, J. (1991). The effects of interaction goals on pearson percepcion. En M.P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental Social Psychology*. Nueva York Academic, Vol.24
- Ibáñez & Moro (1997). Sesgo y consistencia interna de la escala revisada de psicoticismo: implicaciones conceptuales (Wilson y Doolan). Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Universitat Jaume I de Castelló Spain. *Revista electrónica de motivación y emoción*. ISSN-1138-493X. Deposito legal: M-44928-1997. Volumen: 2 número: 1
- Jones E. (1988). *Impression formation: What do people think about*. En T.K. Srull y R.S. Wyer (Eds.). *Advances in social cognition. A dual process model of impression formation*. Hills-dale,L. Erlbaum, Vol.I.

Psychological perspectives on the self, Hillsdale, L.. Erlbaum, Vol.1, pp. 231-262

Jones E. (1990). *Interpersonal Perception*. Nueva York. Freeman.

Jones y Davis (1965) *Teorías atribucionales*. Teoría de la inferencia correspondiente. Recuperado el 21 Diciembre del 2007, de [psicologiasocial-manuelortiz.blogspot.com/.../cognicin-social-proceso-atribucional-el.html](http://psicologiasocial-manuelortiz.blogspot.com/.../cognicin-social-proceso-atribucional-el.html) -

Jones E. & Pittman T.(1982).“*Toward a general theory of strategic self-presentation*”, en J. Suls (Ed).

Jones & Thibaut (1958). *Interaction goals as bases of inference in interpersonal Perception*. Stanford, Stanford University Press. En R. Tagiuri y Petrulle (Eds.)

Leyens, J. (1983). *Somme-nous tous des psychologues?. Approche Psychosociale des Théories implicites de la personnalité*. Bruxelles, Mardaga.

López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J. & Prieto, M. (2009). *Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 0212-9728. Recuperado el 10 de Enero del 2011 de <http://revistas.um.es/analesps>: 1695-2294.

Magaz, A. & Garcia, M. (1998). *Perfil de Estilos Educativos*. Manual. Editorial: Albor-Cohs.

- Maier, H. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Meneghello, J. (1993). *Pediatría*. Tercera Edición, Santiago, Mediterráneo, 1993.
- Mercado, D., García, L., Fernández, G. & Gómez, J. (1993). Estudio transcultural México-Estados Unidos del Cuestionario de Estilos Atribucionales. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 73-89.
- Morales y cols. (1994). Procesos de atribución. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. & Moya, M.(1996). *Tratado de Psicología Social*. Volumen I Proceso Básicos. Madrid: McGraw-Hill.
- Mori, P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. Tesis doctoral de Psicología. UNMSM Lima-Perú.
- Ortiz, P. (2008). *Educación y formación de la personalidad*. Lima-Perú: Fondo editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Papalia, D. (1995). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. (8ª ed.). Santa Fe de Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Páez, D., Marques, J. e Insúa, P. (1994). *Procesos de atención, recuerdo y cambio del conocimiento social*. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 171-211). Madrid: McGraw-Hill.

- Pérez, J., Herrera-Gutiérrez, E., Brito de la Nuez, B., Martínez, M. & Díaz-Navarro, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. 23, Nº. 1-2, 2001 , pags. 44-57 Universidad De la Rioja. España. Recuperado el 07 de Enero del 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=316161>.
- Philip, Rice (1,997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. (2ª Ed.) Prentice-Hall. Latinoamérica, Méjico, 1997.
- Psicología La Guía (2009). La Adolescencia. G. Stanley Hall (1844-1924). Recuperado el 09 de Febrero del 2010, de [psicologia.laguia2000.com](http://psicologia.laguia2000.com) › Adolescencia
- Psicología on line. *Un enfoque analítico-factorial de la personalidad: la teoría de los rasgos de Raymond B. Catell*. Recuperado el 14 de Enero del 2011, de <http://www.psicologia-online.com>
- Sabini, J. (1992). *Social psychology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sepúlveda, J. (2000). Hacia una educación interactiva: la pregunta en el aula. Universidad Católica de Valparaíso. Ministerio de Educación de Chile. *Portada Revista Educación>Ensayo*. Recuperado el 12 de Octubre del 2004, de <http://www.mineduc.cl/revista/anteriores/agosto00/ensayo.htm>
- Sovero, L. (1983). *Influencia de los factores: inteligencia y dimensiones de personalidad en el rendimiento escolar de los alumnos del 5º grado de EBR del colegio "Pestalozzi"*. Tesis para obtener el grado de Bachiller en Psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.

- Smith, E. & Mackie, D. (1995). *Social psychology*. New York: Worth Publishers. (3<sup>a</sup> Ed.)
- Tetlock, P. & Manstead, A.(1985). *Impressions management versus intrapsychic explanations in social psychology : A useful dichotomy ?*. *Psychologic review*, 92, pp.59-97.
- Torrance, E. & Myers, R. (1976). *La enseñanza creativa*. Santillana, Madrid.
- Shower C.J. & Cantor N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies". *Annual, Review of psychology*,36, pp. 275-305.
- Schlenker B.R.(1980). Impressions management. Monterrey, Brooks/cole.
- Schlenker B.R. y Weigold M.F.(1992). Interpersonal processes involving impressions regulation and amanagement". *Anual Review of psychology* 43, 138-168.
- Rothbart M. y Park, B.(1986). The confirmability and disconfirmability of trait concepts". *Journal of personality and social psychology*,50. pp.131-142.
- Vásquez, P. (2004). *Relación entre depresión y personalidad en estudiantes se institutos superiores pedagógicos privados del distrito del Cusco*. Tesis para optar el grado de magíster en psicología clínica.
- Warham, S. (1993). *Educación primaria y negociación del poder*. Editorial Gedisa. Impreso en España.
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. Fundación Emmanuel de Chile. *Revista Iberoamericana*

*de Educación*, 25 de julio de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 13 de Enero del 2011, de [www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf)



## ANEXO 1

# CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD DE EYSENCK EPQ-J PARA NIÑOS

Nombres y apellidos: ..... Edad: ..... Sexo: .....  
Grado y Sección: ..... Turno: ..... Institución Educativa: .....

## INSTRUCCIONES

Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o un aspa sobre la palabra Si o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas, todas sirven. Tampoco hay preguntas con truco.

Mira como se han contestado los siguientes ejemplos:

### Respuesta

¿Te gustaría ir de vacaciones al Polo Norte? ..... Si ~~No~~  
¿Alguna vez haz llegado tarde al colegio?..... ~~Si~~ No

El niño que ha señalado las respuestas ha contestado que **NO** le gustaría ir de vacaciones al Polo Norte y que **SI**, es verdad, que alguna vez ha llegado tarde al colegio.

Trabaja rápidamente y no pienses demasiado en el significado de las preguntas.

## CONTESTA A TODAS LAS PREGUNTAS

### RESPUESTA

1. ¿Te aburres con facilidad? ..... Si No
2. ¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche? Si No
3. ¿Eres muy alegre y animoso? ..... Si No
4. ¿Hay muchas cosas que te molestan? ..... Si No
5. ¿Tienes muchos amigos? ..... S No
6. ¿Te sientes alguna vez triste sin ningún motivo para ello?.... Si No
7. ¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas? ..... Si No
8. ¿A menudo piensas que la vida es muy triste?..... Si No

9. ¿Te molesta mucho que los mayores te nieguen lo que pides? Si No
10. ¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio? Si No
11. ¿Te sientes frecuentemente cansado sin ningún motivo para ello? Si No
12. En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo  
amigo? ..... Si No
13. ¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos? . Si No
14. ¿Algunas cosas te resienten y ponen triste con facilidad? ..... Si No
15. En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado mirando en vez de bailar o  
divertirte y jugar? ..... Si No
16. ¿Frecuentemente te sientes aburrido, "harto de todo"? . Si No
17. ¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?..... Si No
18. ¿Te gusta estar con los demás chicos y jugar con ellos? ... Si No
19. ¿Te gustaría ser paracaidista? ..... Si No
20. ¿A veces te encuentras tan tranquilo que no puedes quedarte  
sentado mucho rato en una silla? ..... Si No
21. ¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla? Si No
22. ¿Te distraes con frecuencia cuando estás haciendo alguna tarea? Si No
23. ¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar? Si No
24. Cuando está preocupado por algo, ¿te cuesta poder dormirte por  
la noche? ..... Si No
25. ¿Creen los demás que tu eres muy alegre y animoso? ..... Si No
26. ¿Te sientes solo frecuentemente? ..... Si No
27. ¿Te gusta mucho salir de paseo? ..... Si No
28. ¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para  
ello? ..... Si No
29. ¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápida? ..... Si No

REVISA LA COLUMNA DE RESPUESTAS PARA VER SI HAS DEJADO  
ALGUNA PREGUNTA SIN CONSTESTAR

## ANEXO 2

## Escala de Percepción en el alumno del estilo educativo del docente en el aula – PAEEDA

Nombres y apellidos: ..... Edad: ..... Sexo:

Grado y Sección: ..... Turno: ..... Institución Educativa:

### Instrucciones.

Esta es una lista de afirmaciones. Señala en cada caso la frecuencia con que tu profesor manifiesta una conducta determinada. Marca con un aspa (X) en el casillero que corresponda. Recuerda que debes marcar todas las afirmaciones.

### EJEMPLO:

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Tu profesor (a) les felicita cuando obtienen buenos resultados en el examen.				X	

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.- Tu profesor(a) "grita" al ver que tus compañeros se distraen en la clase.					
2.- Tu profesor(a) presta poca atención o ignora las intervenciones o preguntas que hacen tus compañeros.					
3.- Tu profesor(a) se impacienta o se molesta cuando tus compañeros hacen algunas preguntas en la clase.					
4.- Tu profesor(a) les felicita cuando intervienen en clase o hacen preguntas del tema.					
5.- Tu profesor(a) acostumbra a "gritar" cuando tus compañeros hacen desorden y bulla mientras realizan un trabajo grupal.					
6.- Tu profesor(a) te orienta en tu trabajo o tarea cuando lo necesitas.					
7.- Tu profesor(a) les pide su opinión para realizar alguna actividad.					
8.- Tu profesor(a) revisa las tareas que les da.					
9.- Tu profesor(a) aclara las dudas sobre algunas preguntas cuando son evaluados.					
10.- A tu profesor(a) le molesta que tus compañeros hagan preguntas que no entienden en el examen o prácticas.					
11.- Tu profesor(a) permite a tus compañeros que dirijan actividades en el aula (la oración de la mañana, canciones, etc).					

12.-Al realizar un trabajo en el aula, tu profesor(a) da responsabilidades a tus compañeros (limpiar, levantar las sillas, recoger los materiales, etc).					
13.- Tu profesor(a) sólo se interesa en desarrollar la clase que ha preparado sin tener en cuenta la opinión de sus alumnos.					
14.- Al realizar un trabajo, tu profesor(a) no presta atención cuando uno de tus compañeros está en dificultades o tiene problemas.					
15.- Tu profesor(a) observa y orienta el trabajo que realizan cada uno de tus compañeros.					
16.- Al realizar trabajos prácticos en el aula, tu profesor(a) les castiga golpeándolos cuando se portan mal.					
17.- Tu profesor(a) deja pasar los problemas que se presentan en la clase.					
18.- Tu profesor(a) cumple con lo que promete u ofrece en la clase.					

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

